

**Dez anos da
"Lei do Espanhol"
(2005-2015)**

Organizadores

Cristiano Barros

Elzimar Costa

Janaina Galvão

v
v v
v v
viva voz

Organizadores
Cristiano Barros
Elzimar Costa
Janaina Galvão

**Dez anos da
"Lei do Espanhol"
(2005-2015)**

v
v v
v v
viva voz

Belo Horizonte
FALE/UFMG
2016

Diretora da Faculdade de Letras
Graciela Inés Ravetti de Gómez

Vice-Diretor
Rui Rothe-Neves

Comissão editorial
Elisa Amorim Vieira
Fábio Bonfim Duarte
Luis Alberto Brandão
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra
Maria Inês de Almeida
Reinildes Dias
Sônia Queiroz

Preparação de originais
Larissa Vaz
Natalia Alves

Diagramação
Ágatha Carolline Galdino

Revisão de provas
Olivia Almeida

ISBN
978-85-7758-279-2 (digital)

Endereço para correspondência
Laboratório de Edição – FALE/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – sala 3108
31270-901 – Belo Horizonte/MG
Tel.: (31) 3409-6072
e-mail: vivavozufmg@gmail.com
site: www.lettras.ufmg.br/vivavoz

Dedicado a todos os professores de
espanhol do Brasil.

Tablero de dirección.

A su manera este libro es muchos libros.

Julio Cortázar.

[...] Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tiene sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tiene de todo lo que se le fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiqúisimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaban arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda.

Sumário

- 13 **Apresentação**
Os organizadores
- 15 **Prefácio**
Andrea Ponte
- 23 **Depoimento de uma professora**
- 2005 – A Língua Espanhola no Ensino Básico**
- 29 **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**
- 31 **Vão as leis onde querem os reis:
antecedentes da Lei nº 11.161/2005**
Fernanda Castelano Rodrigues
- 47 **Depoimento de uma professora**
- 51 **Os (des)caminhos da Lei do Espanhol
e suas representações num *corpus* jornalístico**
Ariel Novodvorski
- 77 **2006 – O Espanhol nas OCEM**
- 83 **2009 - A polêmica**
- 85 **2010 – Cinco anos depois e... ¿qué pasa?**
- 87 **Depoimento de uma professora**
- 93 **2011 - Espanhol no PNLD**
- 97 **Avaliação do livro didático de língua estrangeira:
em busca de um objeto ético**
Del Carmen Daher
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
- 123 **E a formação docente?**
- 125 **El proyecto FOCOELE**

- 127 Construindo rotas para a formação
de professores de espanhol no Brasil**

Dez anos depois...

- 131 Representações dos professores de Espanhol
a respeito da Lei Federal nº 11.161/2005**
Fernanda Peçanha Carvalho
- 151 Depoimento de uma professora**
- 155 Dez anos da Lei do Espanhol no Amazonas**
Flavio Pereira Garcia dos Santos
Wagner Barros Teixeira
- 169 Depoimento de uma professora**
- 173 O Espanhol em Alagoas:
experiências, desafios e algumas conquistas**
Flávia Colen Meniconi
Jozefh Fernando Soarez Queiroz
Laureny Aparecida Lourenço da Silva
- 197 Depoimento de uma professora**
- 201 Um olhar sobre a implementação
da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação
de professores, políticas públicas e ideologias**
Cícero Anastácio Araújo de Miranda
- 223 Depoimento de uma aluna**
- 229 Implantação da Lei 11.161/2005
e da Resolução CEE 173/2011 na Bahia:
a passos não tão largos, porém firmes e fortes**
Luciana Mariano
Ludmila Scarano Coimbra
Rosemeire Oliveira Nascimento
- 249 Depoimento de um aluno**
- 253 Entre a língua viva e o risco da letra morta:
panorama da formação de professores de
espanhol-língua adicional no Cariri paraibano**
Fábio Marques de Souza
- 273 Depoimento de uma professora**
- 277 Lei nº 11.161/05:
a política linguística e a implementação
de ações no estado de Pernambuco**
Kélvya Freitas Abreu
Lilian Barbosa
- 293 Depoimento de uma aluna**

- 295 Um raio-X do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Rio Grande do Norte (RN): políticas públicas, avanços e desafios**
Alexandro Teixeira Gomes
Carla Aguiar Falcão
Lucineudo Machado Irineu
- 309 Depoimento de uma professora**
- 311 A Lei 11.161 no estado de Sergipe: da Promulgação à implementação**
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
- 329 Depoimento de uma professora**
- 333 O ensino de espanhol em escolas públicas do Distrito Federal: dez anos após a implantação da Lei 11.161/2005**
Julyana Peres Carvalho
- 351 Depoimento de um professor**
- 355 A implantação do Espanhol em São Paulo (2006-2015)**
Andreia dos Santos Menezes
Edilson da Silva Cruz
- 379 Depoimento de uma professora**
- 383 Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol**
Daniel Mazzaro Vilar de Almeida
Eduardo Tadeu Roque Amaral
Elizabeth Guzzo de Almeida
Janaína Aguiar Mendes Galvão
Joziane Ferraz de Assis
- 403 Depoimento de uma professora**
- 407 Qual o ritmo desta comemoração? A trilha sonora do 10º aniversário da Lei 11.161 no estado do Rio de Janeiro**
Dayala Vargens
Renato Vazquez
- 423 Depoimento de uma professora**
- 425 A situação da oferta (2005-2015) do ensino de LEM-Espanhol na rede pública estadual/federal de educação básica no Estado do Paraná**
Gilson Rodrigo Woginski
Laura Jesus de Moura e Costa
- 473 Depoimento de uma aluna**

**475 Ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul: uma
questão (desde sempre) político-metodológica**

Valesca Brasil Irala

495 Depoimento de uma professora

499 E a lei? A lei? Ora a lei!!

Neide Maia González

521 A modo de conclusão

Apresentação

Este é um livro de vozes, memórias e reflexões (e mãos!) de diferentes sujeitos envolvidos com o ensino de espanhol no Brasil: alunos de graduação, alunos de pós-graduação, professores da educação básica, professores de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, professores de universidades públicas e particulares, membros de Associações de Professores de Espanhol (APES), pesquisadores.

Este é um livro de relatos, experiências, percursos e realidades de diferentes contextos de ensino de espanhol no Brasil: educação básica, pública e privada, educação tecnológica, universidades formadoras de professores, públicas e privadas, várias regiões, Estados e cidades do Brasil.

Este é um livro que reúne um conjunto de textos sobre a Lei 11.161, conhecida como a Lei do Espanhol, para mostrar um pouco do que aconteceu com o ensino de espanhol no Brasil depois dessa Lei, e oferecer um panorama da situação, em um contexto que deveria ser favorável, em sintonia com as ações para a integração latino-americana, mas que se mostra tão tortuoso em afirmar essa língua enquanto componente curricular relevante para a formação de nossos alunos.

Este é um livro que mostra: ações (ou inações) do poder público (acordos, medidas, resoluções, orientações, concursos, documentos, etc.); ações das APES (reuniões com SEE, manifestos, cartas, eventos, cursos, etc.); ações das universidades (cursos, concursos, projetos, eventos, publicações, etc.); situação nas escolas públicas e privadas

(modos de implantação, realidades das escolas, relatos e depoimentos de professores e alunos, experiências bem/mal sucedidas, etc.).

Este é um livro que faz um possível percurso da história e da memória dos dez anos da Lei do espanhol (poderá haver outros) e, neste caminho que aqui fizemos ao andar, propomos que os leitores tracem e construam suas próprias rotas pelas trilhas que aqui se bifurcam, lendo este livro nos modos e trajetos que lhes forem mais interessantes.

Este é um livro em que as memórias/vozes/narrativas estão entrelaçadas, entrecruzadas e em diálogo, ora convergente, ora divergente, formando possíveis livros que são costurados por uma quase narrativa nossa, dos organizadores, tecendo um livro possível.

Este livro, por isso, é muitos livros. Este é um livro de fragmentos, textos, frustrações, sonhos, expectativas... Este é um livro sobre a história da Lei do Espanhol no Brasil... Poderá haver outros.

Os organizadores

Prefácio

Andrea Ponte

Agosto de 2005. Depois de um longo prólogo, é assinada a lei que determina a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio nas escolas brasileiras. De um modo geral, é possível afirmar que o clima era esperançoso: boas coisas poderiam acontecer a partir daquele ato. Afinal, ao longo da década de 90 o espanhol vinha, pouco a pouco, ganhando espaço em escolas da rede particular, a elaboração e publicação de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira direcionados para a educação básica ganhava força nas editoras brasileiras, crescia a procura pelo espanhol nos cursos livres de idiomas, aumentava o número de cursos de licenciatura nos âmbitos público e privado. A lei traria – era o que muitos pensavam então – garantia de emprego e boa formação para os profissionais da área, promoveria uma maior integração com nossos vizinhos americanos e, para futuros profissionais de diferentes áreas, uma posição mais destacada no mundo dos negócios: nesse momento já se alardeava a importância do espanhol como segunda língua internacional, com muitos milhões de falantes, etc., etc., etc. E foi justamente nessa longa lista de etecéteras que olhares mais atentos puderam vislumbrar que a Lei 11.161 e a realidade que ela nos proporcionaria não era assim tão ideal.

Antes de mais nada, por que tornar a oferta do espanhol obrigatória no âmbito da educação básica?

Por um lado, a premência da integração regional respondia a essa pergunta. De fato, eram (e ainda são) necessárias políticas linguísticas que trabalhassem em prol da integração regional na América Latina, mais especificamente no Mercosul. Mas, por outro, a presença da Espanha

– que, como sabemos, não integra o Mercosul – era notória. São inúmeras as notícias que narram, por exemplo, a participação do Brasil na 15ª Cúpula Ibero-Americana, realizada em outubro de 2005 em Salamanca (portanto dois meses depois da assinatura da lei). “Brasil quer trocar dívida externa por professor”,¹ afirmava a manchete da *Folha de S.Paulo*. E o então ministro da Educação, Fernando Haddad, declarava que a ideia era que a Espanha perdoasse a dívida do Brasil (na época, 19 milhões de dólares) em troca de investimentos na área educativa: “No caso do Brasil e da Espanha, o ministro disse que existe um interesse mútuo, pois um pretende promover sua língua e o outro decidiu ensiná-la”.²

Integração regional ou negócios com a Espanha?

As duas coisas, poderiam responder alguns. No entanto, essas duas opções respondem a interesses políticos, econômicos e culturais tão diferentes, tão diametralmente opostos, que dificilmente poderiam caminhar juntos de forma equilibrada. E é justamente essa sorte de indefinição, essa dualidade nos propósitos da Lei 11.161 que fará com que a presença real e efetiva do espanhol na educação básica seja marcada por caminhos tão tortuosos. Vejamos por quê.

A sanção da Lei 11.161 é um gesto de política linguística. Entendemos aqui política linguística como escolhas e determinações no que se refere às relações entre língua(s) e sociedade(s).³ Assim, o Estado brasileiro determina que, no ensino médio, os estudantes poderão estudar espanhol, se assim decidirem, uma vez que a oferta passa a ser obrigatória: o espanhol é agora componente curricular. No entanto, qualquer política linguística só existe de fato quando colocada em prática, ou seja, ela é inseparável de sua aplicação, chamada, neste campo teórico, planificação linguística. Portanto, ou o espanhol passa de fato a ser uma disciplina ofertada no ensino médio, ou podemos guardar a Lei 11.161 na gaveta, junto com outras tantas.

Existem muitas definições de planificação linguística. Muitas delas situam problemas relacionados à comunicação como cerne de seus esforços, outras afirmam que ela geralmente responde a objetivos não

¹ ROSSI. Brasil quer trocar dívida externa por professor.

² Boletim informativo do CAEF da UFGRS.

³ CALVET. *Las políticas lingüísticas*, [s.p.].

linguísticos, e que motivações políticas, econômicas, científicas ou de outra natureza são seu principal motor. Adotamos aqui a definição de Robert Cooper, a qual afirma que a grande questão da planificação linguística não é resolver problemas linguísticos, mas sim influenciar comportamentos linguísticos com o fim de alcançar determinados interesses dentro de determinadas relações de poder e para tanto supõe [...] *esfuerzos deliberados por influir el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de códigos lingüísticos*.⁴ E ao afirmar que o foco é influenciar o comportamento das pessoas, fica claro que a simples imposição – aqui a sanção de uma lei – não resolve: é preciso convencer os destinatários – no nosso caso, a sociedade brasileira –, daquilo que se propõe. Convencer, mais do que impor.

Eis que surge a questão: a sociedade brasileira está convencida da presença da Língua Espanhola no currículo que forma seus cidadãos? E esta questão retoma outra: por que tornar a oferta do espanhol obrigatória no âmbito da educação básica?

No intuito de fazer da Lei 11.161 uma realidade palpável, o Estado brasileiro adotou algumas medidas importantes. Destacamos a inclusão da Língua Espanhola nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (OCEM) em 2006 e no Programa nacional do livro didático (PNLD) em 2011.

Em ambos os casos, a presença do espanhol responde ao caráter formador do currículo do ensino médio. Um caráter que não se dirige única e exclusivamente à formação do profissional – apesar dela também ser contemplada –, mas também, e fundamentalmente, à formação do indivíduo, do cidadão. Responde a questões identitárias mais do que mercantis.

Afirma o Guia do PNLD:

O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. [...] o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira.⁵

⁴ COOPER. *La planificación lingüística y el cambio social*, p. 60.

⁵ Guia de livros didáticos: PNLD 2011, p. 11-12.

Já nas OCEM encontramos

[...] o papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.⁶

Aqui, a presença do espanhol não está marcada por ações urgentes, por um consumo linguístico desenfreado ou em escala industrial, mas por um convite à reflexão e à interação; à consciência de que o espanhol e sua aquisição não são um fim em si mesmo, mas peças da engrenagem que forma o cidadão. Segundo esses documentos, o espanhol como língua estrangeira no ensino médio deve contribuir para nossa formação enquanto brasileiros que, marcada pela interação, é atravessada por uma identidade latino-americana.

Com documentos dessa natureza, o Estado brasileiro, enquanto agente de uma planificação linguística, age no sentido de influenciar comportamentos de seus cidadãos com o fim de convencê-los da importância de uma língua estrangeira, aqui o espanhol, na formação integral dos indivíduos deste país. Então por que isso não funciona ou só funciona parcialmente? Por que as experiências na educação básica nem sempre são bem sucedidas?

Infelizmente há muitas respostas para essas perguntas, entre elas a própria situação do ensino em nosso país e o lugar que ele ocupa não só nas ações e determinações estatais, mas também no imaginário de nossa sociedade. No caso específico do espanhol, vale apontar outros aspectos. A Lei 11.161 determina, em seu Art. 5º, que os Conselhos Estaduais de Educação "emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada",⁷ o que significa que cada Estado brasileiro fará sua leitura da Lei e decidirá como deve se dar a inclusão do espanhol no ensino médio. Há vários estudos e, neste livro, relatos de caso, que nos mostram as infinitas maneiras de interpretar que o ensino do espanhol "[...] de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno, será implantado [...]".⁸ O Art. 5º, que deve-

⁶ Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagem, códigos e suas tecnologias. p. 133.

⁷ Lei n. 11.161, de 5 agosto de 2005.

⁸ Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005.

ria garantir que se contemplasse a diversidade do Brasil no momento de determinar a inclusão de um novo componente curricular, terminou funcionando como uma faca de dois gumes. Se por um lado, especificidades regionais puderam, de fato, ser contempladas, por outro, em mais de um caso, a inserção da Língua Espanhola no currículo do ensino médio se viu abandonada ao sabor dos interesses, ou simplesmente do desinteresse, de Secretarias de Educação Estaduais.

E aqui volta a surgir a figura da Espanha; o Estado espanhol tem uma política linguística clara e bem definida. Tal política tem como base a promoção e expansão internacional da língua espanhola como língua estrangeira e responde a interesses políticos e econômicos daquele país. Essa promoção internacional é marcada por um discurso triunfalista que se dedica a cantar as maravilhas da língua espanhola – enorme número de falantes nativos e não nativos, língua internacional, língua de integração, etc. – e convencer futuros usuários da importância de adquirir esta língua, ou melhor, este produto.

O Brasil, no contexto dessa política, é um alvo estratégico. É muito ilustrativa a narração de Humberto López Morales sobre a promulgação da Lei 11.161:

No cabe la menor duda de que en todo este entramado que tejió en torno a esta legislación, España fue la verdadera protagonista, ganando una enconada batalla diplomática a sus principales oponentes europeos.⁹

Não é de hoje que a presença da Espanha no ensino de espanhol no Brasil é significativa. A influência, junto à grande maioria das Associações de Professores de Espanhol por meio da Consejería de Educación, os cursos de capacitação oferecidos pela própria Consejería e também por outras instituições espanholas às Secretarias de Educação e sua atuação inclusive dentro de algumas universidades não são novidade. Como sabemos, nos últimos anos, as tentativas de entrar no sistema de formação de professores e também na educação básica tem sido mais incisivas. É inegável que a política linguística espanhola se faz presente no Brasil.

⁹ LÓPEZ MORALES. *La andadura del español por el mundo*, p. 389.

Mas qual é o problema? – perguntariam alguns. Na verdade, são vários os problemas, mas aqui destacaremos somente dois. Em primeiro lugar, não podemos nem devemos entregar o ensino de espanhol na educação básica – lembremos que ela forma nossos cidadãos – a uma política linguística que responde a interesses completamente alheios à nossa realidade. O currículo da educação básica é um assunto sério e devemos cuidar bem dele. Em segundo lugar, a política linguística expansionista da Espanha se baseia em uma difusão do espanhol como língua estrangeira que nada tem a ver com o caráter formador e com a proposta educativa de um componente curricular do ensino médio. Nessa política de expansão, o que se comercializa é uma língua-produto que não reflete diversidade, integração ou reflexão.

Por isso, existe uma resistência bastante acentuada às investidas do Estado espanhol no âmbito do ensino do espanhol na educação básica e na formação de seus professores. Ela é muito necessária, mas ainda vista por muitos como implicância ou chatice.

Apesar dessa resistência, o discurso – tão sedutor – dessa política circula e há vários espaços, entre eles as muitas Secretarias de Educação, sensíveis a ele.

E é justamente aí que se dá o choque: estudamos espanhol porque ele conta com mais de 500 milhões de falantes? Ou porque mais de 6% da população mundial fala espanhol? Ou a presença do espanhol na escola contribui para a formação dos indivíduos? Ou o papel do espanhol é ajudar o aluno a se constituir como sujeito a partir do reconhecimento da diversidade? Difícil convencer quando os argumentos transitam em um espaço tão nebuloso. E, sem esse convencimento, a lei não funciona.

A falta de clareza do Estado brasileiro sobre ações de política linguística e sua aplicação, ou seja, sobre como se dá uma planificação linguística, somada à falta de clareza quanto aos interesses – ou a multiplicidade de interesses – que movem a implantação do espanhol no ensino médio fazem com que qualquer estratégia de convencimento da sociedade seja, no mínimo, complexa. E os textos deste livro nos mostram, por meio de experiências boas e experiências ruins, que a presença

do espanhol na educação básica ainda está longe do que poderíamos chamar de ideal.

Resta torcer (e dentro de nossas possibilidades, continuar trabalhando) para que a planificação linguística da inclusão do espanhol tome rumos mais consistentes e mais acordes com nossa realidade e com nossas necessidades. E que na edição comemorativa dos vinte anos da Lei 11.161 ela não esteja guardada em uma gaveta.

Andrea Ponte possui graduação em Letras Espanhol e Português (1997), mestrado em Língua Espanhola (2004) e doutorado em Língua Espanhola (2013) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É professora de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba desde 2008, e membro do NEPEL-Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística da UFPB.

Referências

BOLETIM INFORMATIVO DO CENTRO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS: Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005, n. 18. Disponível em: <<http://goo.gl/vniMIG>>. Acesso em: 26 maio de 2015.

BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário oficial da União*. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

CALVET, L. J. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

COOPER, R. *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press, 1997.

LÓPEZ MORALES, H. *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus, 2010. p. 389.

Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. 239 p. Disponível em: <<http://goo.gl/Rxeys3>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

Guia de livros didáticos. PNLD-2010. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/xxhn9c>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

ROSSI, C. Brasil quer trocar dívida externa por professor. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 15 out. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/reoCEp>>. Acesso em: 26 maio de 2015.

Depoimento de uma professora

Terminei meu curso de Licenciatura em Português-Espanhol em dezembro de 1970. O cenário político nacional era totalmente adverso à reimplantação da disciplina Espanhol na educação básica. Independentemente disso, escolhi o curso devido á inquietação de minha juventude que me chamava para o conhecimento dessa língua-cultura, ouvida e amada nas canções que falavam da América Latina. Como a ditadura precisou fazer maior idade para sair de cena, apenas a partir de 1985 foi possível que nos articulássemos para dar visibilidade e enfrentar o grande prestígio que gozava o Inglês como disciplina da educação básica. Nesse momento, eu já era professora de Espanhol na Universidade Federal Fluminense (UFF), desde 1977, e professora, também de Espanhol, no Centro de Estudos Supletivos (CES) da Secretaria Estadual de Educação, naquela mesma cidade, onde, desde 1980, ofertei cursos livres e abertos à comunidade que se interessasse pelo conhecimento dessa língua-cultura.

Naquele momento, não se sabia muito do que se fazia em outros Estados brasileiros, mas a partir da criação da primeira Associação de Professores de Espanhol, a APEERJ, em 1981, começamos a nos encontrar em pequenos seminários, onde apresentávamos as poucas pesquisas que se realizavam e as experiências que desenvolvíamos em sala de aula, quase sempre de nível superior. Conforme se pode ler na página da APEERJ, já na assembleia de fundação, na qual estive presente, se discutiu a inclusão do Espanhol nas escolas de ensino médio como língua obrigatória. Esse tema foi recorrente nos seminários que ocorreram

com a fundação das associações que vieram a seguir, ganhando fôlego e definindo ações que, entre outras, resultou na criação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em 2000.

Esse pequeno relato me serve para dizer que não só estou participando do cenário que duramente fomos montando em território nacional, como para afirmar que a assinatura da Lei 11.161, em 2005, não foi uma decisão isolada daquele governo. Já havia uma série de associações em todo país e muitos encontros e movimentos que clamavam pela volta do Espanhol como disciplina escolar. No entanto, e paradoxalmente, a assinatura da lei me deixou bastante atordoada. E me explico.

Desde a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estou de acordo que a oferta das línguas estrangeiras como disciplina escolar na educação básica precisa atender às demandas das muitas comunidades culturais que constituem nosso imenso país. Portanto, sempre fui favorável à diversidade de oferta, a ser definida a partir de critérios históricos e socioculturais. Consequentemente, sempre fui desfavorável à hegemonia do Inglês, como ocorria naquele contexto, assim como não apoiiei e nem apoio a hegemonia de qualquer outra língua estrangeira. No meu ponto de vista, a LDB/1996 acertou no tom e bastava que fosse seguida para que os estudantes da educação básica brasileira, notadamente os do ensino médio, pudessem escolher duas línguas estrangeiras e, muito provavelmente, uma delas seria o Inglês e a outra o Espanhol, dada nossa proximidade histórica e cultural com os países hispânicos de nosso Continente. Mas não foi isso que ocorreu.

A assinatura da Lei nº 11.161/2005 veio, de certa forma, suprir o não cumprimento da LDB/1996, mas acabou criando uma nova obrigatoriedade que, no meu ponto de vista, mais confundiu que esclareceu. E me explico de novo: se a escola, a partir de 1996, precisa ofertar, no ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma em caráter obrigatório e outra, optativo, o Inglês e o Espanhol ou o Espanhol e o Inglês poderiam estar contemplados na maioria das escolas brasileiras. É evidente que, em contextos de imigração, essas escolhas deveriam acompanhar as demandas locais. Com a obrigatoriedade de oferta do Espanhol, a partir de 2005, a escolha da segunda língua pela comunidade acabou

ficando prejudicada, pois a hegemonia do Inglês, que já me incomodava nos anos de 1970, só tem crescido. E isso se deve a fatores que ultrapassam os limites nacionais e recaem no modelo de sociedade capitalista que estamos adotando há anos.

Nisso reside meu atordoamento. Fico dividida entre lutar pela obediência à proposta da LDB/1996 e à da Lei nº 11.161/2005. Se por um lado, lamento que estejamos perdendo a oportunidade de aprender e de ensinar línguas estrangeiras que interessem de fato e de direito aos estudantes brasileiros, por outro, me incomoda que a oferta obrigatória do Espanhol seja negligenciada em favor da histórica hegemonia do Inglês e do descaso do poder público de nosso país, sobretudo na esfera estadual. E, apesar do atordoamento, tenho escolhido a segunda luta.

Enquanto fui professora ativa na UFF, participei de todas as ações que envolveram a implantação da Lei nº 11.161/2005 no Estado do Rio de Janeiro. E, a partir de 2009, tenho atuado em outro coletivo, agora no Estado da Bahia, onde, infelizmente, há um grande atraso no atendimento ao que determinam as leis, seja a de 1996 ou a de 2005. É bem verdade, que com a criação dos Institutos Federais (IFBA e IFBaiano), o cenário melhorou, pois hoje há 37 professores ofertando Espanhol em 24 escolas, espalhadas por diversos municípios, mas quando se assinou a Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 173/2011, que regulou a oferta do Espanhol na Bahia, o quadro era desanimador. Segundo documento divulgado pela APEEBA naquela ocasião, das 650 escolas estaduais de ensino médio, apenas 55 ofereciam Espanhol, com um quadro de 97 professores. Sabe-se que em 2013, 74 professores concursados tomaram posse, mas esse número ainda é insignificante diante das necessidades do Estado da Bahia.

Veja-se que razões não faltam para que a lança siga em riste!

Marcia Paraquett possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1970), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1977), doutorado em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (1997) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2002). Foi professora associada da Universidade Federal Fluminense e é professora adjunta na Universidade Federal da Bahia. Integra o Grupo de Pesquisa PROELE: formação de professores de espanhol e é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2).

**2005 – A Língua Espanhola
no Ensino Básico**

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luiz Inácio Lula da Silva.

Fernando Haddad.

Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei nº 11.161/2005

Fernanda Castelano Rodrigues

Por que uma Lei do Espanhol?

Um dos temas que nos convoca a refletir quando falamos sobre os dez anos da sanção da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é seu lugar – e seus efeitos – num contexto mais amplo de uma série histórica da legislação sobre as línguas no Brasil.

Uma lei se constitui como tal a partir de um processo que se inicia com a apresentação de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional. Após tramitar internamente e ser aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, um projeto se transforma em lei quando é sancionado pela Presidência da República e passa, então, a vigorar. Por isso, para compreender o lugar e os efeitos da Lei nº 11.161/2005 na série histórica que a constitui, foi importante para a pesquisa que realizamos, conhecer e analisar projetos de lei anteriores que tentaram incluir o espanhol como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, mas que não viraram lei.

O arquivo legislativo brasileiro dá conta de 26 projetos de lei (PL) que tramitaram no Congresso Nacional com esse objetivo entre 1958 e 2007. De todos, apenas um desses projetos “vingou”: o PL 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que foi apresentado, tramitou, foi aprovado e sancionado, dando origem à Lei nº 11.161/2005.

O que pediam os demais projetos de lei apresentados anteriormente? Quem formulou e apresentou esses projetos ao Congresso Nacional? Que justificativas construíram para formular tal pedido? Por que não foram aprovados? Este texto tem como principal objetivo analisar

os projetos de lei que propunham a inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro e colocá-los em relação, por um lado, com a legislação educacional vigente e, por outro lado, com a conjuntura internacional de cada período.¹

Projetos de lei para a inclusão da língua espanhola no sistema educativo brasileiro

Por meio de consulta aos registros dos Projetos de Lei (PLs) disponíveis no portal da Câmara dos Deputados, ao se preencher o campo de busca com os sintagmas “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou simplesmente com o vocábulo “espanhol”, chegamos ao registro de 19 projetos de lei que foram encaminhados à Câmara com o intuito de implantar o ensino da língua espanhola em diferentes níveis do sistema educativo brasileiro. Utilizando o mesmo procedimento de busca no portal do Senado Federal, encontramos o registro de sete projetos de lei apresentados por senadores com objetivo semelhante. Somando os resultados entre 1958 e 2007, temos o significativo número total de 26 projetos de lei que tentaram criar uma lei para que o espanhol fosse língua ensinada nas escolas brasileiras.

Desse total, os PLs apresentados à Câmara dos Deputados foram os seguintes:²

¹ Retomamos neste trabalho resultados de pesquisa acerca dos projetos de lei que compõem o arquivo legislativo sobre o ensino de línguas no Brasil, publicada em Rodrigues (2012).

² Este QUADRO foi composto com algumas informações básicas sobre cada um desses PLs: número, nome do autor (deputado ou senador que o apresentou), data de apresentação e do último momento de sua tramitação, além de sua ementa (uma espécie de resumo de sua proposta principal). O mesmo modelo também foi utilizado para o QUADRO sobre os PLs apresentados ao Senado Federal, que será comentado mais adiante.

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/4/1971, arquivado.
Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.				
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva/PP (RJ)	2/3/1979, arquivado.
Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.				
3	6547	13/8/1982	Dep. Aírton Soares/PT (SP)	2/2/1983, arquivado.
Ementa: Modifica a redação do caput do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
4	396	12/4/1983	Dep. Antonio Pontes/PDS (AP)	15/9/1985, arquivado.
Ementa: Altera a redação do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
5	447	12/4/1983	Dep. Francisco Dias/PMDB (SP)	1/2/1987, arquivado.
Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.				
7	2150	27/4/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho/PTB (MT)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 258/88 (LDB).
8	2195	28/4/1989	Dep. Tadeu França/PDT (PR)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus. Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.				
9	3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis/ PDS (SC)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB).
Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus.** Restrito à região sul do país.				

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino/PDS (AC)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências.** A proposição menciona "uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória" para o primeiro e o segundo graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul – RS, SC, PR e MS – "deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas".				
12	3998	8/7/1993	Dep. Jones Santos Neves/PL (ES)	2/2/1995, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências. Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.				
13	4004	9/7/1993	Poder Executivo	10/3/2006, arquivado.
Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
14	425	4/5/1995	Dep. Franco Montoro/PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.				
15	594	8/6/1995	Dep. Rita Camata/PMDB (ES)	25/8/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho/PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido ao autor.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.				
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em norma jurídica.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.				
18	4621	9/5/2001	Dep. Enio Bacci/PDT (RS)	27/12/2002, arquivado.
Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.				
19	667	9/4/2007	Dep. Manoel Junior/PSB (PB)	4/10/2007, arquivado.
Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.				

De acordo com suas ementas, os projetos 447/1983, 2195/1989 e 3811/1989 (respectivamente de número 5, 8 e 9 no QUADRO) versam sobre o que poderíamos chamar de “pluralidade” na oferta das línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas do país: os dois primeiros incorporam várias línguas às opções a serem oferecidas, como italiano, alemão, francês e inglês, além de espanhol; já o último, ao referir-se especificamente à realidade da região sul do país, exclui o francês e o inglês e propõe a inclusão do espanhol, em razão do contato fronteiriço, e do italiano e do alemão, por serem línguas de imigração com forte presença naquela região.

O PL 4621/2001 (número 18 no QUADRO) não especifica em sua ementa qual(is) língua(s) deveria(m) ser oferecida(s) caso o projeto fosse transformado em lei; no entanto, a justificção de seu autor coloca “inglês e espanhol” como línguas exigidas atualmente no mercado de trabalho no país, o que nos leva a concluir que esse projeto pode também enquadrar-se no que chamamos “pluralidade de oferta”, mas sem especificação.

Todos os demais 15 projetos que foram apresentados à Câmara dos Deputados dispõem exclusivamente sobre a oferta do ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e/ou médio do Brasil.

Por meio de consulta ao portal do Senado Federal, seção Atividade Legislativa, subseção Projetos e Matérias, obtivemos a seguinte lista de PLs apresentados por senadores com o fim de incluir a língua espanhola como disciplina escolar:

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso/ PMDB (SP)	17/12/1990, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
2	48	3/4/1991	Fernando Henrique Cardoso/ PSDB (SP)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
3	200	6/6/1991	Márcio Lacerda/PMDB (MT)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola, nos estabelecimentos de segundo grau.				
4	408	12/12/1991	Nelson Wedekin/PDT (SC)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Torna obrigatório o ensino de Língua e Literatura Espanhola nas escolas de segundo grau.				
5	88	16/6/1992	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
6	38	8/3/1995	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/8/1998, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos Estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
7	4	18/2/2003	Romero Jucá/PMDB (RO)	12/3/2007, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio.				

De acordo com esses dados, os PLs 48/1991 e 38/1995 (números 2 e 6 no QUADRO acima) consistem em reapresentações dos PLs 35/1987 e 88/1992 (respectivamente números 1 e 5), posto que esses projetos haviam sido arquivados no final dos mandatos dos senadores que os apresentaram pela primeira vez. Temos, então, efetivamente, um histórico de cinco projetos apresentados no Senado Federal solicitando a inclusão do espanhol no ensino brasileiro.

Tendo em conta as ementas desses projetos, observamos que um PL (apresentado duas vezes, de números 35/1987 e 48/1991) versa apenas sobre a inclusão do espanhol como língua estrangeira nas escolas de primeiro grau; dois PLs (200 e 408/1991) pedem a inclusão do espanhol nas

escolas de segundo grau; um PL (4/2003) solicita sua inclusão nos dois níveis, ensino fundamental e médio; e, finalmente, um PL (também apresentado duas vezes, de números 88/1992 e 38/1995) não menciona os níveis em que se daria a obrigatoriedade proposta, limitando-se a especificar a região do Brasil sobre a qual deveria legislar: “estados limítrofes com os países formadores do Mercosul”.

Ao contrário do que ocorreu em alguns dos projetos apresentados à Câmara dos Deputados, nos quais o espanhol aparecia ao lado de outras línguas estrangeiras que também seriam incorporadas ao sistema de ensino do país, todos os PLs encaminhados ao Senado Federal em que aparecia a intenção de legislar exclusivamente sobre a presença da língua espanhola na escola brasileira pretendiam implantá-la como disciplina em algum de seus níveis (fundamental ou médio).

Os quatro PLs destacados com preenchimento cinza compuseram nosso objeto específico de análise pois, na nossa compreensão, se destacavam dos demais: o PL 3987/2000, do Deputado Átila Lira, que se converteu na Lei 11.161/2005; o PL 4606/1958 e o PL 4004/1993, que foram apresentados pelos presidentes Juscelino Kubitschek e Itamar Franco, respectivamente; o PL 35/1987, de autoria do então senador Fernando Henrique Cardoso, que ocupou posteriormente a Presidência da República.

A seguir, apresentamos as conclusões de uma análise que colocou as textualidades produzidas no movimento de tramitação desses projetos pelo Congresso Nacional em relação com dois grupos de documentos: o primeiro compreende outras leis do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas no Brasil, em particular a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) de 1961, 1971 e 1988, que se constituem uma espécie de pano de fundo que esses PLs pretendiam, de uma forma ou de outra, alterar; já o segundo, é formado por acordos ou tratados internacionais que configuram as relações exteriores do Brasil com países da América e da Europa durante os períodos em que tramitaram esses PLs.

Indeterminação e desoficialização: uma memória nas leis sobre as línguas na educação no século XX

Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pela lista de disciplinas que fariam parte dos diferentes níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, operou no sentido contrário ao dessa memória já constituída ao não mencionar em seu texto o ensino de nenhuma língua estrangeira para qualquer dos níveis da educação daquele período. Essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que denominamos anteriormente de *processo de desoficialização* do ensino de línguas no contexto escolar.³

De acordo com nossa interpretação, a LDB de 1961, ao não fazer nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras na escola, produziu uma reorganização nas rotinas de memória sobre o ensino das línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro já que, a partir desse acontecimento, o arquivo jurídico precisou se reorganizar para poder operar com os novos sentidos instaurados. Assim, a LDB de 1971 retomou a menção ao assunto, sugerindo o “ensino de línguas estrangeiras modernas”, mas sem nenhuma especificação sobre qual ou quais língua(s) deveriam ser oferecidas e, ademais, mantendo a disciplina como conteúdos não obrigatórios do currículo.

Neste mesmo sentido, uma Resolução de 1976 que complementava a LDB de 1971 retomou a obrigatoriedade do “estudo de língua estrangeira moderna” no nível secundário, dando, porém, continuidade a um processo de *indeterminação* da textualidade jurídica no que diz respeito às línguas estrangeiras a serem ensinadas na escola brasileira, já que continuava um procedimento de não designar a língua a ser ensinada, havendo tão somente a restrição de que fosse uma língua “moderna” – o que produziu a exclusão definitiva de latim e grego do ensino básico. Seguindo nessa mesma memória, a LDB de 1996 cristalizou essas indeterminações e até

³ RODRIGUES. *Língua viva, letra morta*, [s.p.].

mesmo as expandiu, colocando “a cargo da comunidade escolar” a escola de “pelo menos uma língua estrangeira moderna”.

Esta forma de considerar o lugar das línguas estrangeiras no ensino regular (ou seja, na rede oficial) contribuiu para a disjunção que hoje encontramos entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres, com um total descrédito com relação à primeira.

Essas novas rotinas na memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas na escola brasileira que passam a funcionar a partir das LDBs repercutiram sobre as textualidades do arquivo legislativo acerca desse tema. As textualidades dos PLs de 1958, 1987, 1993 e 2000, sobre as quais concentramos nossa análise, mostram que certas determinações ou especificações passaram a ser impossíveis (indizíveis) nas discursividades do arquivo legislativo: os PLs de 1958, 1987 e 1993 que demonstravam, em suas proposições, irem contra essa nova lógica do optativo, do indeterminado e da desoficialização, não encontraram meios para serem aprovados.

Já o PL de 2000 – que deu origem à Lei nº 11.161/2005 –, colocou em funcionamento uma *dupla determinação*: a *especificação do espanhol* como língua de *oferta obrigatória* nas escolas brasileiras. Essa textualidade provocou uma ruptura na memória do arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras em contexto escolar que, a partir das LDBs, operava no sentido da indeterminação, sem mencionar uma língua estrangeira específica a ser incluída nos currículos escolares, prevendo apenas o ensino de “uma língua estrangeira moderna” a ser “escolhida pela comunidade escolar”.

Por deslocar os sentidos dessa memória e, portanto, provocar um movimento que convoca a uma nova produção de sentidos, acreditamos que a Lei 11.161 se constituiu num acontecimento discursivo no interior do arquivo jurídico sobre as línguas na escola brasileira do século XX e início do XXI.

Nesse sentido, também é possível afirmar que a textualidade da Lei 11.161 operou justamente nas fissuras que a LDB de 1996 apresenta, instalando-se no intervalo entre a *indeterminação existente* – na LDB, “uma língua estrangeira moderna” – e a *determinação possível* – na Lei

11.161, “o ensino da *língua espanhola*, de oferta obrigatória pela escola e de *matrícula facultativa* para o aluno”.

Ao colocar a proposição do PL de 2000 em relação com algumas interpretações que as instâncias jurídicas produziram durante seu processo de regulamentação e implantação, podemos afirmar que esta é uma lei de *ampliação da oferta* de línguas estrangeiras no ensino médio, muito mais do que simplesmente a Lei do Espanhol. Isto se deve ao fato de que a implantação da Lei 11.161 deve obrigar a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, posto que uma língua deve ser oferecida em caráter obrigatório a todos os alunos, por conta da LDB, e uma segunda língua passa a ser oferecida como optativa. Embora a língua espanhola ocupe de modo perene uma dessas duas posições – a optativa –, não se pode negar, no entanto, que a Lei 11.161 promove uma diversificação da oferta de ensino de línguas no ensino médio. Neste sentido, essa Lei afeta as “relações entre línguas” no espaço escolar, já que prevê que o espanhol irá habitar esse espaço obrigatoriamente – mesmo que sendo por meio de “matrícula optativa” por parte dos estudantes.⁴

Claro que não podemos reduzir a essa memória discursiva do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras as razões pelas quais o PL de 2000 foi aprovado e se converteu na Lei 11.161. Outros fatores certamente exerceram pressão para que essa norma jurídica fosse criada. Entre eles, por exemplo, está o processo histórico que tem imposto a identificação entre a língua estrangeira a ser ensinada na escola e as línguas veiculares de maior projeção internacional. Este pré-construído, que fundamentou a hegemonia do inglês como a “língua estrangeira moderna” das escolas brasileiras a partir da Resolução de 1976, funciona no mesmo sentido na justificativa do PL 2000, onde o espanhol aparece como “segunda língua no comércio internacional”. Entram em jogo, portanto, o papel que as relações internacionais (preponderantemente econômicas) podem desempenhar enquanto parte das condições de produção de uma lei como a 11.161. Trataremos deste tema a seguir.

⁴ GUIMARÃES. *Relações entre línguas*, [s.p.].

Os sentidos da “integração” nos projetos de Lei de 1958 a 2000

As textualidades das *justificações* dos projetos de lei que formaram o arquivo legislativo analisado – PL de 1958, PL de 1987, PL de 1993 e PL de 2000 – apresentaram indícios de uma instabilidade à qual se veem submetidas as relações do Brasil com os países da América do Sul.⁵ Por meio da análise dos processos de determinação dos sintagmas que designavam os territórios objeto da integração nessas justificações, pudemos detectar o modo como as propostas de ensino da língua espanhola surgiram nesses projetos como meio para alcançar o que identificamos, em cada PL analisado, como diferentes modelos de integração.

Nesse sentido, o PL de 1958, do governo de Juscelino Kubitschek, propunha a equiparação entre o inglês e o espanhol num momento em que a política governamental investia em uma proposta de um “novo” pan-americanismo; o PL de 1987, do senador Fernando Henrique Cardoso, propunha a língua espanhola como forma de reforçar os vínculos com a América Latina, numa circunstância de retomada da democracia, depois dos anos de regime militar, que estabelecia fortes vínculos entre algumas nações latino-americanas; já no PL de 1993, do presidente Itamar Franco, o espanhol aparece em função de uma expansão do território objeto de integração ao espaço ibero-americano, num momento em que se consolidam as relações entre os países da comunidade Ibero-americana de Nações; finalmente o PL de 2000, do deputado Átila Lira – que se converteu na Lei 11.161 – trazia as referências à “importância da língua espanhola no contexto mundial”, enquanto “segunda língua no comércio internacional”, numa clara referência aos processos de globalização econômica e ao movimento que o país empreende nos primeiros anos do século XXI para se inserir nesse modelo.

É interessante notar como o único PL que conseguiu ser aprovado dessa série que analisamos, e que se transformou em lei, é aquele que dá destaque para a “globalização”, mais do que para a “integração regional”.

⁵ Um PL é composto obrigatoriamente de “proposição” (o texto que se pretende converter em lei) e “ementa” (um resumo dos pontos relevantes da proposição). A maioria dos PL também é acompanhada por uma “justificação”, que consiste numa espécie de carta de apresentação, assinada pelo autor do PL, que justifica a solicitação apresentada e pretende persuadir os parlamentares a aprovarem o projeto proposto.

Arnoux definiu da seguinte forma os dois modos com os quais as relações entre os países latino-americanos têm funcionado na contemporaneidade:

Una para la cual la integración latinoamericana, a pesar de que los límites espaciales sean móviles, es la única posibilidad de completar la revolución democrática y asumir autónomamente las decisiones sobre el destino común de los pueblos de la región, y otra para la cual esta integración es solo un paso desgraciadamente necesario para concretar la otra, la verdadera, que es la continental y que permitirá acceder libremente a todos los beneficios de la globalización.⁶

Relacionando essas duas definições com a textualidade do PL de 2000, parece claro que o projeto que se transformou em lei buscava, justamente, o segundo modelo referido pela autora.

Línguas no território brasileiro: isolamento e aproximação

Em nossa análise das justificações dos PLs que formaram nosso arquivo, pudemos detectar que em dois deles, de 1993 e 2000, emergia uma imagem que representava o Brasil como uma *ilha*: “único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa” ou “onde se fala apenas o português”.

Em busca dos sentidos dessa metáfora, nossa pesquisa perseguiu a origem do mito da Ilha-Brasil na mitologia celta, que teria se disseminado pela Península Ibérica e chegado à América no imaginário dos primeiros colonizadores, tendo até mesmo adquirido uma expressiva representação na cartografia dos séculos XVI e XVII. O mito trazido pelo colonizador somou-se à configuração geográfica dos territórios portugueses na América e das populações indígenas que nele habitavam e, a partir daí, “o território, e não a sociedade, emergiu como traço definidor da nacionalidade”.⁷

O imaginário de unidade linguística a partir do tronco tupi, expresso por meio da língua geral, serviu de base para a criação do mito colonial da Ilha-Brasil e a fundação de uma identidade brasileira em relação às identidades dos povos que estavam sob dominação espanhola nesse período. Assim, a “ilha da língua geral” foi sucedida pela “ilha da língua portuguesa” num gesto de política linguística que determinou um imaginário

⁶ ARNOUX. *El conocimiento del otro en el proceso de integración regional: propuestas para la enseñanza media*, [s.p.].

⁷ OLIVEIRA. *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em políticas linguísticas*, [s.p.].

nacional – reforçado, sobretudo, em certos momentos dos séculos XIX e XX – que destacava a descontinuidade, o isolamento entre o Brasil e os demais países sul-americanos. Nesse sentido, o imaginário nacional da Ilha-Brasil produz efeitos não apenas na relação entre as línguas no espaço sul-americano, mas também nas próprias relações que, de modo mais amplo, o país estabelece com as nações da região no nível da política externa.

Já no século XXI, a língua portuguesa – “monumentalizada” – no nível do imaginário e em certas discursividades, continua produzindo o efeito de isolamento.⁸ Dessa forma, o vínculo que o mito da Ilha-Brasil estabelecia com um imaginário de predestinação geográfica, cultural e política, e que fundou a memória nacional, se encontra em circulação atualmente como um pré-construído a partir do qual o Brasil aparece, inclusive, como “um líder natural” na América do Sul.

A inclusão do Espanhol como disciplina de “oferta obrigatória” nas escolas brasileiras significou dar início a um processo de reacomodação das relações entre a língua portuguesa – enquanto elemento constitutivo do imaginário nacional – e a língua espanhola – que nesse imaginário se identifica com territórios dos quais, desde o período colonial, as narrativas históricas tentavam nos isolar.

A partir da compreensão do papel fundamental que a formação do território nacional, e o estabelecimento de suas fronteiras, desempenhou no imaginário nacional – com tudo o que significou, nesse processo, o mito da Ilha-Brasil – e o consequente isolamento que se produziu entre o Brasil e os demais países da América do Sul, acreditamos que os esforços dos Estados latino-americanos têm de considerar o fato de que a “integração” deverá lidar com obstáculos que excedem o âmbito político ou econômico e que tocam a questão dos nacionalismos e seus objetos simbólicos. Nesse sentido, será imprescindível considerar que essa memória constitutiva do imaginário de isolamento afeta negativamente os processos de integração.

⁸ ZOPPI-FONTANA. *Acontecimentos linguísticos: o discurso político e a comemoração da língua.*

Sem rei, com lei: considerações finais

Há dez anos da sanção presidencial e há cinco da entrada em vigor da Lei nº 11.161/2005, estamos diante da possibilidade, já apontada por muitos, de que esta seja mais uma lei a se converter em “letra morta” e não sair do papel. Estamos, portanto, diante da possibilidade de que o ensino do espanhol nas cidades e Estados brasileiros não se implemente, tal como prevê essa lei.

Nunca deixa de surpreender o fato de uma lei deixar de ser cumprida, de uma lei ser negligenciada por sucessivos governos e instâncias legislativas. Mas também há que se considerar que, do mesmo modo, há também muitas leis cujo teor igualmente surpreende. Para aqueles que têm familiaridade com a legislação linguística brasileira – e, portanto, também reconhecem uma série histórica marcada por imposições, proibições ou exclusões de alguma língua não apenas no sistema educativo do país, mas também nas próprias comunidades que as utilizam –, a criação e o descumprimento de uma lei é apenas mais um sintoma da mesma conhecida e repetidas vezes diagnosticada enfermidade: o cunho nacionalista das políticas linguísticas implantadas no Brasil, centradas na imposição e difusão da língua portuguesa enquanto língua nacional – mitificada – e, nas últimas duas décadas, também como “transnacional”.⁹

Nossas leis ainda precisam, por exemplo, discutir e reconhecer alguns dos princípios básicos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em Barcelona em 1996, entre os quais podemos destacar o expresso em seu Art. 1º – “o direito ao uso da língua [própria] em privado e em público” como um direito individual e inalienável – ou em seu Art. 13º – “Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social”.¹⁰

O descumprimento da Lei nº 11.161/2005, portanto, não contradiz a memória da série em que se inscreve, ao contrário, apenas corrobora uma interpretação segundo a qual o reconhecimento da diversidade linguística e dos direitos linguísticos dos falantes de comunidades que habitam o

⁹ ZOPPI-FONTANA. *O português do Brasil como língua transnacional*.

¹⁰ O texto integral da Declaração, bem como dois textos que a comentam, podem ser encontrados em OLIVEIRA, 2009.

território brasileiro ainda não foram contemplados pelas políticas e pela legislação vigente no país. E isto vale tanto para as línguas nacionais quanto para as estrangeiras que circulam neste espaço.

Se, por um lado, na apresentação de projetos de lei sobre as línguas do e no Brasil e, sobre tudo, na sua aprovação no Congresso Nacional e na sanção presidencial, podemos dizer que “vão as leis onde querem os reis”, por outro lado, insistimos em acreditar que, neste início de século XXI e neste espaço em que vivemos, estão colocadas certas condições que permitem a povos e coletivos reivindicarem que sejam contemplados e cumpridos pela legislação linguística e educativa brasileira não apenas os desejos dos “reis”.

Fernanda Castelano Rodrigues é licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Letras/Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela mesma universidade. É professora da Área de Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e desenvolve pesquisas no campo das Políticas Linguísticas, com ênfase na análise da Legislação Linguística e Direitos Linguísticos no Brasil.

Referências

- ARNOUX, E. N. de. El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media. Intervenção no Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/xVBCAA>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. Decreto n. 4.244 – Lei orgânica do ensino secundário, de 9 de abril de 1942. Brasília, 1942a. Disponível em: <<http://goo.gl/0xiDUC>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. Retificação ao Decreto n. 4.244, de 15 de abril de 1942. Brasília, 1942b. Disponível em: <<http://goo.gl/yirrom>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. Retificação ao Decreto n. 4.244, de 20 de abril de 1942. Brasília, 1942c. Disponível em: <<http://goo.gl/uPLMsh>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. Retificação ao Decreto n. 4.244, de 24 de abril de 1942. Brasília, 1942d. Disponível em: <<http://goo.gl/t0cfe6>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. *Lei n. 4.024* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://goo.gl/P3dFJd>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. *Lei n. 5.692* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://goo.gl/QyKYFJ>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. Resolução n. 58, de 22 de dezembro de 1976. Brasília, 1976. Disponível em: <<http://goo.gl/CLZme>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. *Lei n. 9.394* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/1o05kD>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Wm09G0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 3.987 de 2000. In: Diário da Câmara dos Deputados – Suplemento. Brasília: Câmara dos Deputados, p. 921-923, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/KZeRLR>>. Acesso em: 20 maio 2015.

GUIMARÃES, E. Relações entre línguas. In: Enciclopédia das Línguas no Brasil. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/fRC8f1>>. Acesso em: 20 maio 2015.

OLIVEIRA, I. T. M. Imaginação geográfica, território e identidade nacional no Brasil. Revista Urutágua, n. 15. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/J3T3To>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). Declaração universal dos direitos lingüísticos: novas perspectivas em políticas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras/ALB/IPOL, 2009.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta*: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2012.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento lingüístico: o discurso político e a comemoração da língua. Comunicação apresentada no IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD). Porto Alegre: UFRGS, 2009a, cópia cedida pela autora.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG editores/CAPEs, 2009b. p. 13-41.

Depoimento de uma professora

Agradeço aos organizadores deste oportuno livro o convite para que eu trouxesse aqui uma fração das observações feitas ao longo desses anos em que trabalhamos com a Língua Espanhola como um dos instrumentos de formação de cidadãos brasileiros conscientes que, através do estudo de um idioma vindo da Espanha e falado ao longo de quase toda a fronteira seca do Brasil, compreendessem melhor seu país, sua cultura e sua própria língua. O convite se deve, talvez, ao fato de ser eu uma das últimas professoras de espanhol de uma geração formada numa época em que ainda se pensava nas Humanidades e conheceu alguns dos primeiros professores que lutaram para implantar, organizar e difundir o ensino do espanhol no Brasil. Ou, quem sabe, como já disse em outras ocasiões, o tempo que passa me transformou em privilegiada testemunha da vida; como bons leitores do Quijote, para quem “el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”, os generosos colegas valorizam minha experiência e reflexão e acreditam que, por ter vivido e visto muito, pude muito aprender no contato diário com os jovens estudantes com os quais compartilhei os infinitos instantes de uma aula (com licença do velho e querido poeta). Seja como for, ao agradecer-lhes por me oferecerem este espaço privilegiado, reafirmo minha admiração pelo trabalho competente e produtivo que vi ser desenvolvido, nestes dez últimos anos, pelos professores de Espanhol que, aqui no Brasil, fazem do ensino da Língua Espanhola, em sua diversidade linguística e cultural, um amplo espaço de reflexão, uma forma privilegiada de submergir o aprendiz brasileiro dessa

língua “estrangeira”, venha ele de onde vier, em sua própria língua, em sua própria cultura.

Não me ocuparei de discutir a lei implantada há dez anos, nem de como se deu sua implantação e tudo o mais (quase disse: e toda a complicação) que lhe diz respeito: são elementos amplamente considerados pelos colegas que se vêm dedicando, em suas pesquisas, nas salas de aula, nos congressos, em artigos, etc., com amplo conhecimento de causa, a comentá-la, discuti-la, criticá-la ou defendê-la e as contribuições que dão corpo a este livro certamente comprovam meu ponto de vista. Minha palavra é a de uma professora que descobriu seu encantamento pelo espanhol graças ao fato de ter sido estudante na época em que ainda vigorava a Reforma Capanema, que, embora criticada, deu ênfase ao ensino de línguas estrangeiras, permitindo que todos os alunos, desde o ginásio até o clássico e científico estudassem Latim, Francês, Inglês e Espanhol. Vi, com pena, o empobrecimento posterior, quando, em certo momento, apenas o Inglês foi mantido, por uma visão míope que o considerava a única língua realmente necessária ao/à estudante. Eram tempos em que a tecnologia começava a impor-se, deslocando, imprudentemente, o humanismo para um canto qualquer! Em consequência, suprimido o campo de trabalho para os futuros professores dessas áreas, os cursos de Francês, Espanhol, Grego e Latim minguaram e, alguns, chegaram mesmo a desaparecer nas próprias universidades, onde era comum encontrar turmas de dois a três alunos de Espanhol, Francês ou Latim! Hoje, por razões diversas, essas disciplinas ocupam novamente espaço privilegiado não só na graduação como nos cursos de pós-graduação, colocando no mercado de trabalho tanto professores como pesquisadores altamente capacitados. Ousaria dizer que houve um *boom*, no Brasil, de licenciados, mestres e doutores formados nos vários cursos que têm as letras hispânicas como seu objeto, que suprem, pelo Brasil afora, a carência quase absoluta de professores necessários à implementação da Lei 11.161. Se nos anos 70, 80 do século passado era necessário viajar ao exterior, à Espanha, basicamente, e pouco a pouco ao Rio de Janeiro ou a São Paulo para fazer o curso de Doutorado, hoje são oferecidos de Norte a Sul, de Leste a Oeste do país cursos de qualidade, com a chancela

da CAPES e CNPq. Mestres e Doutores egressados de tais cursos participam de grupos de estudo diversos, nacionais e internacionais, e o aprimoramento do professorado consolida-se de maneira impensável há alguns anos. Quero crer que, em parte, esse interesse se deve, por via indireta, aos efeitos de uma lei imposta em um momento em que o país não contava com a décima parte dos professores necessários para a sua implantação dentro das exigências mínimas de qualidade, das determinações dos PCNs relativas ao ensino de língua estrangeira a um universo diversificado de alunos e situações reais com que mantém um contato diário.

Mas nem tudo são flores no horizonte dos professores de espanhol no Brasil. Se de um lado, muitas escolas abraçaram com seriedade o espanhol como disciplina, outras há que escamoteiam a presença do espanhol em sua grade curricular de modo a fazer crer que cumprem a lei, mas, na verdade, adotam procedimentos que em nada favorecem sua classificação como escola: estão longe de sê-lo. Os "arranjos" que fazem, além de sacrificar duramente os professores, prejudicam os alunos ao negar-lhes um conhecimento de qualidade, a que têm direito. Há professores, e são muitos, que têm de dar aulas em várias escolas para cumprir sua carga horária; no interior do Estado, essa carga é distribuída de tal maneira que, algumas vezes ocorre de o professor ter de dar aula em duas cidades próximas. Conheço um professor que, para economizar o parco salário, dorme na própria Escola onde dará aulas no dia seguinte, em lugar de voltar para casa, em outra cidade. O fato em si diz mais que qualquer palavra. E o que dizer da jovem professora, que para dar seu curso, precisa pedir permissão ao chefe do tráfico para chegar à Escola? Terrível é saber que não são casos isolados...

Muito teria a dizer. Mas esses dois exemplos falam bem alto e deixam claro que, dez anos depois, o professor de espanhol, no Brasil, ainda tem muito por que lutar. E a luta se travará agora, possivelmente na cidade do Rio de Janeiro, onde o espanhol está seriamente ameaçado. Ler as declarações de quem deveria saber que "é fundamental que o estudante adquira uma compreensão e uma percepção nítida dos valores. Tem de aprender a ter um sentido bem definido do belo e do moralmente bom",¹ é, muitas vezes, desanimador. Mas penso que temos

¹ EINSTEIN. Carta original escrita por Einstein em 1951 e dedicada aos alunos do Colégio Anchieta, na

muitos motivos para comemorar as inúmeras conquistas nos últimos dez anos, uma vez que trato aqui de um grupo de professores que sabe lutar por seu ideal. Muitas batalhas foram vencidas quase que diariamente, até mesmo quando éramos, apenas, um pequeno grupo, a comunicação era difícil, os livros escassos, as viagens caríssimas e não havia associações de classe! Resistimos, lutamos, não desistimos! As conquistas estão aí a encher-nos de orgulhosa alegria e, a mim, de incontida emoção! Se sonhamos um sonho impossível há muitos anos e o vimos ganhar corpo e tornar-se real nesses dez anos, maior razão temos agora para lutar pelo respeito à Lei 11.161 e acreditar na vitória pois “por la calle cuerpo a cuerpo somos mucho más que dos”.²

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento é bacharel e licenciada em Letras Neolatinas pela Universidade do Brasil e doutora em Letras (Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora do Programa de Estudos de Literatura, subárea de Letras Hispânicas, da Universidade Federal Fluminense.

Referências

BENEDETTI, M. Te quiero. In: BENEDETTI, M. *Inventario: poesía 1950-1985*. 10. ed., 3. reimpressão. Madrid: Visor, 1996. p. 316.

EINSTEIN, A. Carta original escrita por Einstein em 1951 e dedicada aos alunos do Colégio Anchieta, na Zona norte de Porto Alegre. Disponível em: <<http://goo.gl/vfdPSa>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

Zona Norte de Porto Alegre.

² BENEDETTI. *Inventario: poesía 1950-1985*, p. 316.

Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num *corpus* jornalístico

Ariel Novodvorski

Introdução

O presente trabalho aborda um momento particular de mudança socio-cultural e discursiva no Brasil, em relação à língua espanhola, levando em consideração tanto o período que antecedeu a aprovação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, como o imediatamente posterior. Recorremos a um *corpus* jornalístico bilíngue espanhol/português, que abarca uma década de publicação, compilado na época com o propósito específico de desenvolver uma investigação acerca da representação de atores sociais no ensino de espanhol no Brasil.¹ Para a atual oportunidade, nosso objetivo consiste em recuperar todas as instâncias de referência à Lei do Espanhol nesse *corpus*, no sentido de analisar quais foram os (des)caminhos percorridos pela lei até o presente momento e consequentes representações, uma vez que neste ano de 2015 se completam dez anos da aprovação da lei, cinco anos do prazo concedido para a sua efetiva implantação no sistema de ensino brasileiro, mas ainda estamos longe da concretização da realidade pressagiada durante os processos que acompanharam a sua aprovação.

Conforme um de seus principais papéis institucionais, o de levar informação a seus leitores, a mídia foi ganhando espaço e participação,

¹ NOVODVORSKI. A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em *corpus* jornalístico. (Cf. trabalhos posteriores). Não ocuparemos este espaço para apresentação dos resultados alcançados naquela pesquisa, que foram divulgados em diversas publicações, nem para exposição detalhada dos construtos teóricos envolvidos, haja vista as diferenças de escopo com a presente obra. Remeto os leitores interessados aos trabalhos anteriores de minha autoria.

com o registro de suas impressões acerca do processo de inserção do ensino de espanhol no Brasil, contribuindo, de algum modo, para a representação desse momento que passamos a denominar de mudança socio-cultural e discursiva em torno da língua espanhola no Brasil. Por um lado, a sucessão dos fatos foi sendo noticiada para os leitores, mas também foram revelados interesses particulares que entravam e entram em jogo. Sob diferentes prismas, cada uma dessas publicações jornalísticas fez a sua representação particular dos eventos, uma construção social dessa realidade.² Desse modo, a proposta deste trabalho consiste numa análise interpretativa das diferentes representações da Lei do Espanhol, num *corpus* jornalístico representativo do aumento da demanda pelo ensino de espanhol no Brasil.

O referencial teórico em que se fundamenta este trabalho é a Análise Crítica do Discurso (ACD), entendida como um campo de estudos interessado na compreensão de momentos de mudança e de problemas sociais vigentes, e no qual confluem diversas abordagens com metodologias próprias. Não entraremos aqui em pormenores dos pressupostos teóricos, mas cabe mencionar que a perspectiva assumida é a proposta de Van Leeuwen,³ de base hallidayana,⁴ para a análise do componente experiencial da metafunção ideacional, especificamente pela aplicação do inventário de categorias sócio-semânticas para a análise da representação de atores sociais. Neste trabalho, a Lei do Espanhol será considerada um "Ator social". Todas as referências feitas à lei serão reunidas sob o denominador comum <LEI>.

A Linguística de *corpus* também foi utilizada como um suporte para o tratamento do *corpus* de estudo, tanto em termos quantitativos como qualitativos.⁵ Nesse sentido, o *corpus* foi preparado e etiquetado para uma posterior manipulação com o programa WordSmith Tools® (6,0).⁶ Nosso *corpus* de estudo está formado por notícias jornalísticas coletadas diretamente da Internet (textos de livre acesso online), que reportam o

² BERGER; LUCKMANN. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.

³ VAN LEEUWEN. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. VAN LEEUWEN. *The representation of social actors*. VAN LEEUWEN. *Language and Representation: the recontextualisation of activities and reactions*.

⁴ HALLIDAY; MATTHIESSEN. An introduction to functional grammar.

⁵ BERBER SARDINHA. Linguística de Corpus. PARODI. *Linguística de Corpus: de la teoría a la empiria*.

⁶ SCOTT. WordSmithTools (6.0).

assunto em foco, publicadas no Brasil, na Espanha e na Argentina, num período compreendido entre os anos 1998 e 2007.

Movimentos teóricos

A ACD, entendida como projeto comum em que convergem diversas abordagens,⁷ pode ser assumida como um corpo disciplinar geral, com diferentes vertentes e escolhas teórico-metodológicas próprias. Uma dessas vertentes é a de Van Leeuwen, que percebe o discurso como uma forma de ação e também como uma forma de representação das práticas sociais. Segundo o autor, “a ACD está, ou deveria estar, interessada nesses dois aspectos, tanto no discurso como instrumento de poder e controle, assim como no discurso como instrumento de *construção social da realidade*” (nossa ênfase).⁸

O interesse principal da ACD reside nas relações entre linguagem, sociedade, ideologia e poder. A ACD centraliza seu foco, segundo Wodak,⁹ na análise das relações entre questões sociais e linguagem, e, mais especificamente, nos modos como essas questões sociais que envolvem política, poder, discurso institucional, discriminação e racismo, entre outros, são expressas e legitimadas pelo uso da linguagem. Desse modo, as pesquisas em ACD “se voltam especificamente para os discursos institucional, político, de gênero social, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito.”¹⁰ A abordagem crítica torna-se proveitosa, assim, para desvendar a natureza discursiva das mudanças sociais e culturais tanto da contemporaneidade como do passado. Ao analisar a mídia de massa, em particular, Wodak assinala que a linguagem utilizada nesse meio delimita um espaço de poder, de lutas, um espaço de aparente transparência em que os estados das coisas são apresentados de forma desinteressada, servindo para estabilizar e naturalizar significados.¹¹

⁷ PEDRO. *Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos*.

⁸ VAN LEEUWEN. *The representation of social actors*, p. 193. “Critical discourse analysis is, or should be, concerned with both these aspects, with discourse as the instrument of power and control as well as with discourse as the instrument of the social construction of reality”. Tradução nossa.

⁹ WODAK. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.

¹⁰ WODAK. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos, p. 224

¹¹ WODAK. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos, p. 231.

Van Leeuwen assinala que a notícia é uma das práticas sociais da imprensa enquanto instituição, e que essa prática ocorre em termos de *recontextualização*.¹² O campo da imprensa, entendido como as diversas atividades sociais que desenvolve, engloba certo número de recontextualizações de outras práticas sociais ou subcampos, próprias de outras instituições, como é a Educação, entre outras.

Itinerários metodológicos

Compõem o *corpus* linguístico escolhido para a presente análise, notícias sobre a inclusão e importância do ensino de espanhol no contexto brasileiro, cuja culminância foi a aprovação da Lei 11.161 em agosto de 2005, após um período em que houve diversas tentativas nesse sentido. Essas notícias foram publicadas em jornais de circulação nacional e internacional no Brasil, Espanha e Argentina, em sua versão *online*, em um eixo temporal de dez anos (1998-2007). Entre outros aspectos da tipologia do *corpus*, de acordo com os critérios mais relevantes apontados por Berber Sardinha¹³, encontram-se o modo escrito, de conteúdo bilíngue (português e espanhol) não traduzido, contemporâneo e de autoria diversa. A integralidade de cada texto foi mantida, isto é, nenhum fragmento foi removido ou desconsiderado na compilação do *corpus*.

A TABELA 1 apresenta as informações mais gerais do nosso *corpus* de estudo. Os dados foram obtidos com auxílio do programa *WordSmith Tools*® (6,0).¹⁴ Os números registrados na última coluna da TABELA expressam a quantidade de ocorrências identificadas que fazem referência à Lei do Espanhol, em cada um dos *subcorpora* Brasil, Espanha e Argentina.

¹² VAN LEEUWEN. *Language and Representation: the recontextualisation of activities and reactions*, p. 76-78.

¹³ BERBER SARDINHA. *Linguística de Corpus*, p. 20-22.

¹⁴ SCOTT. *WordSmith Tools* (6.0).

TABELA 1**A representação da Lei do Espanhol na extensão do *corpus*.**

Países	Jornais	Textos	Ocorrências	
			Nº de palavras	Lei do Espanhol
Brasil	<i>Folha Oline</i>	14	3.862	94
	<i>Jornal do Brasil</i>	3	2.074	
	TOTAL	17	5.936	
Espanha	<i>El Mundo</i>	1	362	68
	<i>El País</i>	13	13.704	
	<i>ABC</i>	14	9.295	
	TOTAL	28	23.361	
Argentina	<i>Clarín</i>	15	11.286	43
	<i>La Nación</i>	7	5.684	
	<i>Página 12</i>	1	548	
	TOTAL	23	17.518	
TOTAL GERAL		68	46.815	205

Para a compilação do *corpus*, os principais critérios adotados foram o livre acesso aos textos em internet e que o tema principal dos mesmos fosse o ensino de espanhol no Brasil. Uma vez compilados os textos, o *corpus* passou por um procedimento de etiquetagem, feito em diversas camadas. O primeiro nível correspondeu à identificação dos diferentes atores sociais, reunidos sob denominadores comuns. Assim, as diferentes representações de atores sociais que faziam referência ao Brasil, por exemplo, foram agrupadas por <BRASIL>, e da mesma maneira procedemos com <ESPAÑA> e <ARGENTINA>, além da <LEI>. Nem todos os textos do *corpus* reportaram resultados nas buscas por ocorrências do denominador comum <LEI>.

As demais camadas de anotação corresponderam às categorias sócio-semânticas de análise, do quadro proposto por Van Leeuwen <AT, AP, SUJ, PART, POS, etc.>¹⁵ que não são objeto de nossa análise neste texto. A próxima figura ilustra uma vista parcial das linhas de concordância obtidas com a ferramenta *Concord*, do programa *WordSmith Tools*, a partir da busca pela etiqueta <LEI>.

¹⁵ VAN LEEUWEN. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*, [s.p.].

N	Concordância
106	Na rede particular paulista <BRASIL AP SUJ CIRC> o projeto <LEI AT PART> terá poucas mudanças, afirma o presidente do CIRC>, que <BRASIL AT PART> também concorda com o projeto <LEI AP SUJ PART> cerca de 80% das instituições <BRASIL AT PART> por el Parlamento de aquel país <BRASIL AT CIRC> de una ley <LEI AP SUJ PART> que <LEI AT PART> obliga a los centros país <BRASIL AT CIRC> de una ley <LEI AP SUJ PART> que <LEI AT PART> obliga a los centros de secundaria <BRASIL AP SUJ PART> su Parlamento <BRASIL AT POS> aprobó el 7 de julio la Ley <LEI AP SUJ PART> de Enseñanza del Español <IDIOMA AP ESPANHA AT PART> queo aclarar algunos extremos: «Esta ley <LEI AT PART> no supone la obligatoriedad de la enseñanza del Ahora bien, la oferta de español <IDIOMA AT POS>, según la ley <LEI AP SUJ CIRC>, sólo sería facultativa en los cuatro último privada <BRASIL AP SUJ CIRC>, por lo que la nueva ley <LEI AT PART> incorporará a 8 millones de alumnos de la pública de la pública <BRASIL AP SUJ CIRC>. En resumen, su impacto <LEI AT POS> afectará a 11 o 12 millones de alumnos <BRASIL AP SUJ CIRC> los estados brasileños <BRASIL AT PART> tendrá que adaptarla <LEI AP SUJ PART> a sus legislaciones <BRASIL AP SUJ CIRC> legislaciones <BRASIL AP SUJ POS>, por lo que su aplicación <LEI AT POS> tardará 5 años en ser efectiva en todo el país director del Instituto Cervantes también saludó la nueva legislación <LEI AP SUJ PART> «Es la mejor noticia <ESPANHA AT PART> en los últimos 50 años. Se trata de una ley <LEI AP SUJ PART> importantísima Brasil <BRASIL AT PART> Cuando se aprobó <BRASIL ENCOBRIMENTO> la ley <LEI AP SUJ PART>, el director académico del Cervantes <BRASIL AT POS>, que <BRASIL AT PART> sancionó por ley <LEI AP SUJ CIRC> la obligatoriedad de enseñar <BRASIL argentino <ARGENTINA AP SUJ POS>. La sanción de la ley <LEI AT POS> del español <IDIOMA AP SUJ POS> en Brasil <SUJ POS> en Brasil <BRASIL AP SUJ CIRC> como ya se lo <LEI AP SUJ PART> conoce <SUPRESÃO>, aire, según dijo el todavía. No olvidemos <ARGENTINA AT PART> que la ley <LEI AT PART> concede un plazo de cinco años a las instituciones es suficiente para colmar las expectativas que abre la histórica ley <LEI AT POS> sancionada luego de 12 años de espera. Firmus del español <IDIOMA AP SUJ POS>. La noticia de la ley <LEI AT POS> del español <IDIOMA AT POS> ha repercutido <AP SUJ PART>. En el primer ciclo de cuatro años, la ley <LEI AT PART> no prevé nada respecto de la lengua castellana respecto de la lengua castellana <IDIOMA AP SUJ CIRC>. Pero <LEI AT PART> fija como "facultativa" la oferta del español da Silva <BRASIL AT PART> promulgará la norma sancionada <LEI AP SUJ PART> con la presencia en Brasil <BRASIL AP CIRC> si pueden ser estrictos. Con la decisión histórica adoptada <LEI AP SUJ CIRC>, Brasil <BRASIL AT PART> fija su <BRASIL AP SUJ PART> en las aulas <BRASIL AP SUJ CIRC>. La ley <LEI AT PART> sancionada <BRASIL ENCOBRIMENTO> en <AP SUJ CIRC> A colocação <SUPRESÃO> em prática da lei <LEI AT POS> que <LEI AT POS> que <LEI AT PART> obriga as escolas públicas e colocação <SUPRESÃO> em prática da lei <LEI AT POS> que <LEI AT PART> obriga as escolas públicas e particulares <BRASIL

Figura 1 - Linhas de concordância com <LEI:> no corpus etiquetado.

Na figura anterior, pode-se observar, entre outras coisas, que as etiquetas estão situadas logo após a ocorrência que remete à lei, a presença dos demais atores sociais agrupados sob outros denominadores comuns e, ainda, as diferentes camadas de análise no interior das etiquetas. Com o procedimento de busca, foi possível ter acesso a todas as referências feitas à Lei do Espanhol no corpus de estudo, em português e espanhol, e, também, sistematizá-las por ordem cronológica de publicação. A partir desses recursos, foi possível extrair e selecionar de modo sequencial todas as ocorrências, que serão apresentadas e analisadas cronologicamente na próxima seção.

Nas trilhas da Lei

Considerando os 68 textos que integram nosso *corpus* de estudo, a etiqueta <LEI> retornou ocorrências em 33 textos, divididos da seguinte maneira: onze textos no *subcorpus* Brasil, treze no da Espanha e nove no da Argentina. Outra informação relevante é que em nosso *corpus* não se registrou nenhuma referência à Lei do Espanhol. Isto é, embora os textos abordassem questões relativas ao ensino de espanhol no Brasil, as menções à lei cessaram por alguma razão, até serem retomadas no ano prévio à sua aprovação.

A seguir, apresentamos em sequência os fragmentos extraídos do *corpus* em que ocorrem as diversas representações da lei, com suas respectivas referências à fonte e data de publicação. A ênfase dada nos fragmentos é nossa, feita apenas para identificar as ocorrências. Uma vez que não caberiam, aqui, a apresentação e análise de cada um dos 205 resultados obtidos a partir da busca por <LEI>, faremos uma seleção qualitativa, no sentido de ilustrar principalmente a diversidade de ocorrências, priorizando os (des)caminhos percorridos pela lei, no período resguardado pelo *corpus*.

A primeira referência pertence ao jornal espanhol *El Mundo*, em 1999:

El Senado brasileño acaba de aprobar el proyecto de ley que hace obligatorio el estudio del castellano en la enseñanza media. Esta circunstancia será aprovechada por el Ministerio de Educación y Cultura español, que aumentará su presupuesto un 26% en el

próximo ejercicio, para organizar un amplio desembarco cultural en el país latinoamericano.¹⁶

Na passagem anterior, temos, por um lado, a informação de que em 1999 já se contava com a aprovação no Senado brasileiro do projeto de lei, e que o estudo do espanhol no ensino médio passaria a ser obrigatório. Por outro lado, verificamos no mesmo fragmento que essa circunstância é vista como uma oportunidade de investimento do MEC da Espanha, que já prevê um incremento do seu orçamento na educação brasileira. Esse acionar é representado como “un amplio desembarco cultural”, fato que retoma um passado de conquista e colonização. Do ano 2000, trazemos três textos que fazem referências à lei: um da Espanha e dois da Argentina.

En Brasil, las universidades, los colegios y las academias de idiomas no han esperado a que *se apruebe definitivamente la ley* que impondrá la enseñanza obligatoria del español en los tres últimos años de primaria para impartirlo [...] Pero, ¿qué va a pasar con esos casi 200.000 profesores de castellano que va a necesitar Brasil para sus escuelas?¹⁷

En el Parlamento brasileño *se tramita un proyecto de ley* que se propone convertir el español en una materia obligatoria en la enseñanza primaria y secundaria. Si esta iniciativa resulta aprobada, harán falta en los próximos años 210.000 profesores de español, según estima el Ministerio de Educación Brasileño.¹⁸

Brasil votará este año una ley para convertir el español en segunda lengua oficial, y en España redoblan tambores. Brasil y la Argentina tienen un convenio de cooperación para la enseñanza del idioma oficial de la otra parte, pero no se aplica y se pierde una posibilidad económica con enorme potencial. Mientras el Mercosur atiende otras disquisiciones comerciales, los españoles hacen número en proyectos editoriales, textos educativos, software pedagógico, cursos de capacitación docente, matrículas y aranceles para exprimir el costado financiero de la educación. *Si Brasil aprueba la ley*, sólo

¹⁶ España prepara un desembarco cultural en Brasil para propagar el castellano, [s.p].

¹⁷ El español conquista Brasil, [s.p].

¹⁸ ALGAÑARAZ. Crece el uso del idioma español: Informe del Instituto Cervantes, [s.p]. Grifos nossos.

el mercado de libros en español sumará US\$ 1.500 millones, dicen los Gremios de Editores de España, que tienen en Brasil su quinto mercado externo tras la Argentina, México, Francia y Gran Bretaña. Es tal el negocio que Italia, Francia y el Reino Unido *presionan contra una ley* que correría sus idiomas a un lugar menos expectante.¹⁹

Os três fragmentos anteriores coincidem nas expectativas com relação à aprovação da lei. Os dois primeiros fazem referência à obrigatoriedade da disciplina língua espanhola, ainda que sem especificar se apenas a oferta seria obrigatória. Esses dois textos dos jornais *El País* e *Clarín* também apresentam o dado de que seriam necessários mais de 200.000 professores. Cabe observar que o texto do jornal argentino é um apanhado de um relatório do Instituto Cervantes. A informação desse número de professores que seriam necessários no Brasil, uma vez aprovada a lei, foi recorrente em outros textos publicados posteriormente pelo mesmo jornal espanhol (2005), como veremos mais adiante, mas nunca chegou a ser confirmada oficialmente. Aliás, os números apontados pela Secretaria de Educação do MEC/Brasil e divulgados no jornal brasileiro *Folha de S.Paulo* em 2005 indicavam uma necessidade de menos de 20.000 docentes de espanhol.

Ainda considerando os fragmentos anteriores, é interessante observar, no segundo texto do jornal *Clarín*, uma deliberada alusão aos interesses espanhóis por explorar o lado financeiro que se abriria com a aprovação da lei. Consta nesse fragmento que o Mercosul estaria ocupado com outras questões e, portanto, desatento aos possíveis desdobramentos derivados da aprovação da Lei do Espanhol (perderia o mercado para a Espanha). Também cabe salientar a referência feita no texto à suposta preocupação da Itália, França e Inglaterra: esses países estariam pressionando para que a lei não fosse aprovada, porque a aprovação poderia representar um impacto negativo para suas línguas.

No ano 2001, houve uma presença mais acentuada de textos jornalísticos no *corpus* de estudo, que fizeram referência à Lei do Espanhol. Alguns desses textos já apresentavam dados históricos, referentes a

¹⁹ RESTIVO. El idioma, un pasaporte para ganar más plata, [s.p.]. Grifos nossos.

tentativas anteriores de aprovação da lei e à existência de dois projetos e suas divergências:

Dois projetos de lei que criam regras para o ensino de espanhol nas escolas públicas estão divergindo quanto à obrigatoriedade, informou a Agência Câmara. Um deles, apresentado em dezembro pelo deputado Átila Lira (PSDB-PI), torna obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio. O projeto, no entanto, deixa para o aluno a escolha por esta ou outra língua estrangeira. A outra proposta, de iniciativa do Executivo, está em tramitação na Câmara desde 1993 e torna obrigatório ao aluno cursar a disciplina.²⁰

El texto original del proyecto que el gobierno del expresidente Itamar Franco envió en 1993 al Congreso, establecía la obligatoriedad de la enseñanza del español en todas las escuelas, sin más aclaraciones ni restricciones. Lira señaló que reformó el proyecto tras escuchar a diversos sectores involucrados y aclaró que, de esa manera, logró que la norma "sea más democrática, porque el original no daba ninguna alternativa al alumno, que sencillamente se veía obligado a estudiar la lengua castellana". "Mi propuesta permite al estudiante decidir si quiere estudiar esa o cualquier otra lengua extranjera, pero obliga a la escuela a ofrecerle la posibilidad de que escoja el español", subrayó. El diputado no alteró los capítulos donde se establece que el proceso de implantación de la obligatoriedad será paulatino y que estará concluido en un plazo de cinco años, tras la promulgación de la ley.²¹

Nos fragmentos anteriores verificamos a existência de um projeto de lei anterior, que já tramitava no Congresso brasileiro desde 1993. Embora ambos os projetos coincidam quanto à obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino básico, o projeto de lei proposto no governo de Itamar Franco não oferecia a oportunidade de escolha aos alunos, que deveriam cursar obrigatoriamente a disciplina. A proposta do deputado Átila Lira se diferencia da versão anterior do projeto de lei, no sentido de dar a opção aos estudantes, com relação à escolha de qual língua estrangeira iriam cursar, mas mantém a exigência de que as escolas ofereçam essa oportunidade de escolha aos alunos. Vemos, também, que o

²⁰ PROJETOS para ensino de espanhol divergem sobre obrigatoriedade, [s.p]. Grifos nossos.

²¹ ASEGURAN que el Congreso brasileño aprobará la ley en los próximos meses, [s.p].

segundo fragmento informa acerca do prazo de cinco anos para a implantação progressiva da obrigatoriedade.

Os textos de 2001 que integram o *corpus* oscilaram entre essas questões do caráter obrigatório e optativo da oferta do ensino de espanhol. Se, por um lado, discorriam acerca das expectativas quanto à aprovação da lei, num prazo aproximado de três meses, as notícias também apontavam algumas variações com relação a aspectos econômicos, representados em termos numéricos, a saber: quantidade de escolas brasileiras que já ofereceriam a língua espanhola em seus currículos; quantidade de alunos que haveria em potencial; quantidade de docentes que seriam necessários no país; e perspectivas de acordos para intercâmbio de experiências educativas, com mobilidade de docentes e estudantes, entre outros.

No mês de outubro do mesmo ano de 2001, o jornal *Folha de S.Paulo* resume a situação, ao informar que o novo projeto obriga as escolas, mas dá liberdade aos alunos. O texto também explica o percurso da lei desde 1993 e, ainda, apresenta uma nova informação, atribuída ao autor das modificações no projeto. Essa nova informação aponta para a maior importância que a língua espanhola passaria a ter, se comparada a outras línguas que reportariam, até então, uma tradição de ensino no Brasil mais estabelecida.

Para Lira, que introduziu essas modificações ao *projeto* inicial após consultar especialistas, professores e autoridades correspondentes, *o novo projeto de lei dá mais importância ao espanhol do que ao inglês, francês, alemão ou italiano*, idiomas estrangeiros mais estudados no Brasil, dependendo da região.²²

Tal afirmação conduz à interpretação de que, com a aprovação da lei, a língua espanhola seria estabelecida como disciplina regular, no ensino básico brasileiro, uma vez que passaria a estar regulamentada por lei, e a segunda língua estrangeira, diferentemente do espanhol, seria optativa. Essa interpretação encontra sustento nas afirmações atribuídas ao autor do projeto de lei, como se lê no excerto jornalístico anterior, e também na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que estipula a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, cabendo

²² PRESSE. Novo projeto sobre espanhol obriga escolas e dá liberdade a alunos, [s.p.]. Grifos nossos.

à comunidade defini-la e também prevê, no ciclo médio, o ensino de um segundo idioma estrangeiro, em caráter optativo. Tudo isso vai também ao encontro das manifestações do presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares, que ficaram registradas em texto publicado pela *Folha de S.Paulo*, um mês antes da aprovação da lei em agosto de 2005:

O presidente da FENEP (Federação Nacional das Escolas Particulares), José Antonio Teixeira, elogiou a *medida* por “de certa forma tirar o Brasil do isolamento”. Porém, ele vê o *perigo de escolas trocarem o inglês pelo espanhol*, já que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) obriga as instituições a oferecer uma língua estrangeira, sem especificar nenhuma delas. “Com o espanhol obrigatório, as escolas com dificuldade poderão desistir do inglês”.²³

Como já apontado no início desta seção, nos anos 2002 e 2003 não se observaram referências à Lei do Espanhol, nos textos jornalísticos que compõem nosso *corpus*. Portanto, apresentamos e discutimos, na sequência, fragmentos de publicações em 2004. Em agosto desse ano, a questão destacada acima é apontada pelo jornal brasileiro, reforçando ainda mais que a língua espanhola teria uma situação privilegiada, se comparada ao inglês, isso graças à lei:

Ao tornar a oferta do espanhol obrigatória e silenciar sobre o inglês, *essa lei* poderia ter como resultado a substituição da língua de Shakespeare pela de Cervantes. E isso porque as escolas poderiam ter dificuldades para ministrar dois idiomas estrangeiros.²⁴

Houve duas entrevistas concedidas ao jornal espanhol *El País* em 2004, pelo então ministro de Educação Tarso Genro, e uma ao jornal argentino *La Nación*, no início de 2005. Vejamos a seguir alguns fragmentos em destaque:

- ¿Va a impulsar *la ley* que pretende establecer el español como segunda lengua de oferta obligatoria para los centros, que se encuentra parada en el Senado de Brasil?
- Sí. Y creo que es fundamental que haya una reciprocidad. Es decir, *que el portugués sea una segunda lengua en los países de lengua española y que el español lo sea en los de idioma portugués*. Porque esto representa una integración política y lingüística que es

²³ TAKAHASHI. Câmara obriga escolas a oferecer espanhol, [s.p.]. Grifos nossos.

²⁴ LÍNGUA obrigatória, [s.p.]. Grifos nossos.

necesaria hoy en día porque las relaciones internacionales tienen una estructura nueva. La apuesta por la lengua facilitará que se alcancen unas relaciones económicas importantes.

– ¿Se aprobará por fin *esta ley*, que lleva más de 11 años discutiéndose, durante su mandato?

– Si depende de nosotros, mi opinión es que sí.²⁵

– *La ley* sobre la obligatoriedad del español en las escuelas de Brasil ha llegado al Parlamento para su aprobación definitiva. ¿Su ministerio va a apoyar el proyecto hasta el final?

– Ya lo estamos apoyando. Es *una ley* que tiene que ser aprobada, porque, además, va a fortalecer las relaciones de Brasil con el Mercosur. Nosotros somos el único país de Iberoamérica que habla portugués. Necesitamos hablar también español.²⁶

– Usted es uno de los impulsores de *la ley* que establece la enseñanza obligatoria del español en Brasil. ¿Por qué lo hace?

– Porque Brasil es minoritario en términos lingüísticos en América latina y como este continente tiene una formación lingüística española, *la integración latinoamericana* supone la absorción, por parte de Brasil, de esa lengua. Es muy importante que respetemos esta formación sudamericana y hagamos un esfuerzo para *integrar el español en los programas de las escuelas brasileñas*.

– ¿Cuándo estima que comenzará a aplicarse en las aulas?

– Tenemos absoluta certeza de que en el primer semestre de este año será aprobada en el Parlamento. En estos días Lula me indicó que privilegiase esfuerzos para que *esta ley* fuera aprobada y para que tomase medidas inmediatas para aplicar esta obligatoriedad en todas las escuelas. Pero será aplicada gradualmente porque tenemos el problema de la formación de los profesores.²⁷

Conforme os fragmentos extraídos de entrevistas do ex-ministro de Educação Tarso Genro, as justificativas principais para a aprovação da lei são: integração política e linguística; facilitação nas relações econômicas; fortalecimento das relações com o Mercosul; isolamento linguístico do Brasil com relação aos países hispano-falantes; integração latino-americana. Contudo, é destacado que a aplicação da lei será gradual, por motivo da carência de professores. Considerando outros benefícios que poderia trazer a aprovação da lei, como a expansão de empresas

²⁵ PÉREZ DE PABLOS. Impulsaré la ley que establece el español como segunda lengua, [s.p].

²⁶ ARIAS. 2005 será el año de la inversión en educación en Brasil, [s.p].

²⁷ GENRO. Nuevos pasos hacia la integración educativa, [s.p]. Grifos nossos.

espanholas no Brasil, um jornal espanhol apontava algumas consequências favoráveis que resultariam dessa medida:

A todo ello hay que sumar la esperanzadora noticia de que la comisión de Educación y Cultura del Parlamento brasileño ha aprobado *el proyecto* que introducirá el español en la enseñanza de secundaria, lo que permitirá, además de *la entrada de grandes grupos editoriales españoles* (algunos ya presentes en el país); *salvar la barrera del idioma*, una circunstancia que ha podido frenar *el proceso expansionista de algunas empresas españolas*.²⁸

Com a aprovação da lei, em 2005, as notícias não demoraram a aparecer, registrando as perspectivas e diversos interesses que entravam em jogo. O jornal espanhol *ABC*, com a manchete “A la orden” e fazendo referência ao uso tal como empregado em centro-americana – conforme o próprio jornal informa –, põe em manifesto que Espanha está pronta para servir e atender em tudo o que for necessário, a partir da aprovação da lei.

La aprobación de *la ley* que hace obligatoria la enseñanza del español en Brasil es una gran noticia para el mundo hispánico [...] un reconocimiento de nuestra lengua en el país que parece tener mayor futuro económico y cultural en el continente suramericano. [...] *Habrà que leer la ley y los textos de aplicación en cada uno de los Gobiernos estatales* para hacer el cálculo de la aparición del español de forma obligatoria en su sistema educativo. Sabemos ya que los jóvenes brasileños prefieren en muchos lugares el español a otras lenguas extranjeras.²⁹

No fragmento anterior, à aprovação da lei são agregados os valores econômico e cultural como componentes de um futuro promissor no Brasil. Ainda é destacada no texto, de modo impessoal, a necessidade de se fazer uma leitura atenta da lei e dos meios de aplicação nos diferentes estados brasileiros. Isto é, essa leitura deverá ser feita pelos setores responsáveis e interessados no assunto. Num texto em que o próprio título já expressa “A la orden”, a referida expressão se torna sugestiva.

O mesmo jornal, no mesmo dia, publica outra matéria acerca do mesmo assunto. A aprovação da lei no Congresso brasileiro teve uma longa caminhada, iniciada em 1993, passou por vários governos e agora

²⁸ GARCÍA. ¿Por qué invertir en Brasil? [s.p]. Grifos nossos.

²⁹ URRUTIA. A la orden, [s.p]. Grifos nossos.

será sancionada pelo então presidente Lula. São destacados o “grande valor político”, que esse já seria um primeiro passo para um “Brasil bilíngue” e que se tratava de um “triunfo político para a Espanha e os países ibero-americanos”, em palavras do então agregado de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil. Nessa matéria do jornal espanhol *ABC*, destaco algumas informações valiosíssimas, se as compararmos com a situação atual da língua espanhola no sistema de ensino básico brasileiro, em que observamos a prática recorrente de oferta da disciplina fora do horário regular:

El organismo también rechazó una enmienda del Senado que pedía que las clases fuesen cursadas fuera del horario escolar. Este rechazo ha sido crucial para el desbloqueo de la ley que finalmente establece su introducción “dentro del horario escolar” y como parte del currículo de oferta obligatoria.³⁰

Por um lado, afirma-se com todas as letras na matéria que a proposta do Senado para que a disciplina fosse cursada fora do horário escolar tinha sido rejeitada, estabelecendo-se a oferta obrigatória da língua espanhola, como parte do currículo, dentro do horário regular. No mesmo dia 08 julho de 2015, o jornal *Folha de S. Paulo* ratifica essa informação de oferta no horário escolar nas escolas públicas, aponta diferentes estratégias para o sistema privado e o período de adaptação previsto para cinco anos, reitera que a oferta será obrigatória e optativa para os estudantes, mas também introduz uma nova informação em relação à lei: negociação da dívida externa com a Espanha.

O projeto obriga as escolas públicas a oferecer o espanhol no horário regular. Para o sistema privado, a lei prevê “diferentes estratégias”, como aulas convencionais ou matrícula em centros de idiomas. Todas as instituições terão cinco anos para se adaptar. [...] A proposta cita como facultativa também a inclusão do idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. [...] Para ele [ministro Tarso Genro], a lei também pode facilitar as negociações com a Espanha para conversão de parte da dívida externa em investimentos em educação, uma proposta que Tarso defende.³¹

³⁰ BRASIL aprueba la ley que extiende la enseñanza del español a sus veinte mil institutos de Secundaria, [s.p]. Grifos nossos.

³¹ TAKAHASHI. Câmara obriga escolas a oferecer espanhol, [s.p]. Grifos nossos.

Aquele mês de julho de 2005, entre a aprovação da lei no Congresso brasileiro e a sanção presidencial em agosto desse mesmo ano, foi pro-
fícuo na produção de notícias que reportaram o assunto em questão. As
representações foram tomadas rapidamente pela quantificação dos ato-
res sociais envolvidos, representados em termos numéricos, como um
interesse econômico em potencial.

El director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, anunció
ayer que *la institución formará a más de 230.000 profesores que
impartirán clase en Brasil*, tras la aprobación por el Parlamento
de aquel país de *una ley* que obliga a los centros de secundaria a
ofrecer la enseñanza del español.³²

Miguel González Suela, subdirector general de Cooperación Inter-
nacional del Ministerio de Educación y Ciencia, señaló a ABC que
"a Brasil le interesa hablar español porque vive rodeado de países
hispanohablantes; y a todos los que lo hablamos también nos
interesa mucho por dos razones. En primer lugar, porque Brasil
tiene un enorme potencial económico; y en segundo lugar, porque
*el mercado de Iberoamérica, España y Portugal pasaría de 600 a 800
millones de personas*. Hasta ahora la oferta de español había llegado
ya al 80 por ciento de los 5.000 centros de enseñanza privada, por lo
que *la nueva ley incorporará a 8 millones de alumnos de la pública*.
En resumen, *su impacto afectará a 11 o 12 millones de alumnos*".³³

La sanción de la ley del español en Brasil, como ya se lo conoce,
abre, según dijo el ministro Daniel Filmus a LA NACION, "un panora-
ma importante para los docentes argentinos que estén dispuestos a
formar a docentes brasileños". El Instituto Cervantes ya abrió tres
sedes en Brasil y planifica expandirse. Por lo pronto, ya *ancló* en las
dos sedes latinoamericanas del Congreso de la Lengua (Zacatecas,
México, y Rosario, Argentina), para unir voluntades en busca de un
certificado unitario del español como lengua extranjera.³⁴

³² EL Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil, [s.p].
Grifos nossos.

³³ DEMICHELI; GOYZUETA; CASCANTE. Doce millones de estudiantes brasileños podrán elegir español como
lengua extranjera, [s.p]. Grifos nossos.

³⁴ REINOSO. Oportunidad para maestros locales: Brasil necesitará 230.000 docentes de español, [s.p].
Grifos nossos.

Y si “Lula” convierte a Brasil en *una oportunidad de negocio para España*, Brasil terminará en el Consejo de Seguridad de la ONU con el apoyo de España. [...] Nada más ganar las elecciones, “Lula” recibió el Premio Príncipe de Asturias a la Cooperación 2003, distinción que ningún presidente hispanoamericano electo había recibido antes [...] Sin embargo, el siguiente episodio político de esta historia de amor fue la *declaración del español como idioma oficial en Brasil*, medida histórica no sólo por lo que significa a nivel cultural, sino por lo que representa en el *aspecto económico: miles de puestos de trabajo para profesores de español, millones de nuevos textos escolares y un enorme mercado para emisoras de radio, canales de televisión y editoriales en español*.³⁵

O jornal *Folha de S.Paulo*, poucos dias após a sanção presidencial, noticiou que a colocação em prática da lei esbarraria com uma dificuldade, a falta de docentes, elemento que passou a ser visto como uma ameaça para o ensino do espanhol no país. Contudo, o número de docentes necessários à aplicação da lei representava menos de 10% daquele apresentado pelo jornal *El País* e reproduzido pelo jornal argentino *La Nación*. É interessante observar, também, que se reitera a informação quanto à oferta da disciplina no horário regular.

Estimativa feita pela Secretaria de Educação Básica do MEC aponta que o *déficit de docentes* para essa área chega a 19.800, sendo 13.254 para uma carga horária de 20 horas semanais e o restante para uma jornada de 40 horas. [...] *A oferta do ensino de espanhol deverá ser feita no horário regular de aula*. Na rede particular, o curso poderá ser oferecido em sala de aula ou centro de idioma. As normas serão definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação.³⁶

Ainda no mês de agosto de 2005, o jornal *Folha de S.Paulo* publicou outros dois textos em que se faz referência à lei, destacando, por um lado, o percurso histórico de quase cinquenta anos para sua aprovação e, por outro, prováveis mudanças no ingresso às universidades brasileiras, algo que, de fato, acabou acontecendo.

A lei que obriga as escolas de ensino médio a oferecer a língua espanhola como disciplina optativa teve de esperar quase 50 anos

³⁵ IWASAKI. *España baila Samba*, [s.p]. Grifos nossos.

³⁶ FALTA de docentes ameaça ensino do espanhol no país, [s.p]. Grifos nossos.

para ser aprovada. Sua história teve início em 1956, quando o então presidente Juscelino Kubitschek (1956-61) pediu que o Congresso Nacional elaborasse uma lei que introduzisse o ensino do espanhol nas escolas do país. [...] Um estudo feito pela Câmara dos Deputados mostrou que, *desde 1958 até 2001*, tramitaram pela Casa 15 projetos de lei que tratavam do ensino do espanhol, incluindo o último, que foi apresentado no ano 2000. Os motivos que levaram os governos a rechaçar a idéia de introduzir o idioma no país variavam: problemas de logística para implementação da lei, escassez de recursos e, principalmente, as pressões de lobistas americanos, italianos e franceses que não queriam que a lei fosse aprovada.³⁷ A aprovação da lei que obriga as escolas públicas e privadas a oferecerem o curso de espanhol pode fazer com que os principais vestibulares do país, que hoje adotam geralmente o inglês, alterem a prova de língua estrangeira.³⁸

A discussão acerca de qual espanhol seria lecionado no Brasil também foi acionada, a partir da sanção da lei, e registrada nos textos que fazem parte de nosso *corpus* de estudo. Recuperando os excertos jornalísticos, pelo mesmo critério de referências à lei, encontramos o seguinte fragmento do jornal argentino *Clarín*. Nesse texto, por ocasião do XI CBPE (Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol), foi feito um contraste entre o avanço deliberado da Espanha no Brasil, por meio do Instituto Cervantes, entre outros, e a falta de representatividade da Argentina nesse processo.

Las escuelas secundarias dictarán el castellano como materia obligatoria. Pero, *¿qué castellano es el que se va a enseñar?* Entre el 13 y el 16 de setiembre se reúne en Salvador de Bahía el XI Congreso Brasileño de Profesores de Español. *Disertan allí numerosos académicos de universidades españolas y funcionarios del Ministerio de Educación hispánico. La Argentina se hace presente apenas con un "cursillo optativo"* de tres horas por profesores de la Universidad Nacional de Córdoba. El encuentro terminará con una mesa redonda con *el autor de la ley federal* que implantó la obligatoriedad de la enseñanza del castellano en las escuelas públicas secundarias de Brasil [...] *España viene expandiendo a pasos agigantados la acción de su Instituto Cervantes como punta de lanza de las editoras de libros de enseñanza*: si hasta este año el Cervantes sólo operaba en San Pablo y en Río de Janeiro, en los próximos dos años funcionarán

³⁷ GUELLI. Hablamos español!, [s.p]. Grifos nossos.

³⁸ ESPANHOL pode modificar exames, [s.p]. Grifos nossos.

sucursales en Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Salvador de Bahía, Belo Horizonte, Recife y Brasília. *Desembarco preparado por instituciones privadas que compiten por un sustancioso mercado del idioma español, compeliendo a sus docentes a hablar y escribir el verdadero castellano del "tú", el "vosotros", el "habéis", etc., y al empleo de la pronunciación peninsular, sean argentinos, uruguayos, colombianos o chilenos. [...] Elaborado por un consorcio argentino entre UBA, UNC y UNL, aplicado por vez primera en marzo del 2004 en Río y oficializado en enero de este año, el CELU contribuiría a impedir que el idioma de los argentinos siga siendo exótico en Brasil.*³⁹

Além da expansão acelerada do Instituto Cervantes em diferentes capitais brasileiras, o texto caracteriza esse processo como um "desembarco" de instituições interessadas em disputar o mercado da língua. Uma metáfora que retoma um passado de conquista e colonização, aliás, bastante recorrente nos textos jornalísticos que trataram sobre a temática do espanhol no Brasil. O fragmento ainda tece uma crítica com caráter de denúncia, em que haveria no Brasil naquela época uma espécie de imposição de uma variante peninsular da língua, independentemente da origem de quem fossem os professores. O texto também faz referência à oficialização do exame de proficiência linguística em espanhol CELU (Certificado de Lengua y Uso), como uma possibilidade de reverter um estado de exotismo em que se encontraria o espanhol rio-platense no Brasil. O próximo fragmento, extraído de uma notícia do jornal *Folha de S.Paulo*, retoma a questão da dívida externa e o ensino de espanhol:

Haddad disse a jornalistas que o novo mecanismo, pelo qual a dívida externa investida em educação seria perdoada, tem no Brasil uma área "muito concreta": o ensino do espanhol. Haddad explicou que, segundo os cálculos do governo, o Brasil precisa formar cerca de 12.000 professores de espanhol. O país já negocia com a Espanha a possibilidade de aplicar esse mecanismo de troca de dívida por investimento. [...] No caso de Brasil e Espanha, o ministro disse que existe um interesse mútuo, pois um pretende promover sua língua e o outro decidiu ensiná-la.⁴⁰

³⁹ EL español rioplatense, presente en Brasil, [s.p]. Grifos nossos.

⁴⁰ TROCA de dívida pode favorecer o ensino do espanhol no Brasil, [s.p].

O excerto anterior revela um plano de negociações entre Brasil e Espanha, envolvendo a troca de dívida e investimento em educação, no caso, a formação de professores de espanhol, entre outras medidas. Também cabe destacar a total ausência de menção, nos textos jornalísticos analisados, ao papel das universidades brasileiras, no processo de implantação do ensino de espanhol no país, que envolve naturalmente o incremento na formação de professores, a partir da aprovação da lei. Faço tal afirmação, uma vez que cabe tal papel às instituições de ensino superior. Na próxima notícia, permanece a mesma linha de raciocínio, em que a formação seria importada da Espanha:

El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil. El Banco Santander quiere aprovechar el aumento de la demanda de español en Brasil y ha preparado un programa para formar a 45.000 profesores nativos. El presidente de la entidad financiera, Emilio Botín, subrayó ayer en la presentación del proyecto en São Paulo que el idioma español es "un tesoro generador de riqueza y desarrollo" y lo definió como "un activo estratégico con creciente influencia en el mundo". El convenio, firmado con el gobernador del Estado de São Paulo, Claudio Lembo, pretende conseguir que los educadores puedan enseñar español en la red pública de educación de este estado brasileño. La idea surgió por la aprobación en agosto del año pasado de una ley que obliga a todos los centros de enseñanza media en Brasil a que dispongan de clases de español para los alumnos que lo deseen en un plazo máximo de cinco años.⁴¹

Como se lê claramente no texto acima, a informação acerca do envolvimento de entidades financeiras estrangeiras na formação de educadores para atuação no ensino público do Estado de São Paulo está naturalizada na notícia e formaria parte das negociações referidas em notícias anteriores, a respeito da troca de dívida, com a aprovação do próprio governo.

Para encerrar esta sequência de notícias jornalísticas que se reportam às tramas e desdobramentos na aprovação da lei, apresento uma última passagem, em que o então diretor do Instituto Cervantes se referia à situação do Brasil e, em consequência, às oportunidades de mercado que isso supunha para a Espanha.

⁴¹ CARO. El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil, [s.p]. Grifos nossos.

Molina ha señalado que en la actualidad hay un millón de hispanohablantes en Brasil, que se convertirán “en once millones como mínimo” cuando entre en vigor *la obligación de impartir castellano* como segunda lengua en la enseñanza primaria. Esta decisión del Gobierno hace necesarios unos 210.000 profesores de español en Brasil, una afirmación que ha suscitado murmullos de satisfacción en el auditorio, el salón de actos de la Escuela Oficial de Idiomas de A Coruña. Molina ha calculado que dentro de 10 años serán más de 30 millones de brasileños los que hablen español y se sumen así a los actuales 500 millones de hispanohablantes en Latinoamérica y España [...].⁴²

O fragmento mostra o grau de entusiasmo que suscitou a possibilidade de o ensino de espanhol no Brasil se tornar obrigatório, haja vista que tal medida expandia as oportunidades de mercado e negociações para Espanha, pelo potencial econômico derivado da necessidade de formação de professores – um número que se insistia em apresentar acima dos 200.000 – e da quantidade de brasileiros que passariam a falar a língua espanhola.

Algumas considerações

Uma vez trilhados os caminhos percorridos pela Lei do Espanhol num *corpus* jornalístico, ajustados ao percurso que previamente determinamos e, ainda, tomando como perspectiva que neste ano se completam não cinco, mas dez anos da sanção presidencial que determinou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras, conseguimos alcançar uma panorâmica consistente o suficiente, a respeito dos processos que antecederam, acompanharam e se sucederam à aprovação da referida lei. Aprovada e sancionada em 2005, a lei dava um prazo de cinco anos para sua aplicação. Hoje, em 2015, o horizonte que enxergamos é desolador, pelo seu descumprimento.

Alguns dos desdobramentos mais lógicos, derivados da aprovação da lei, foram e são, ou deveriam ser: o aumento dos Cursos de Graduação em Letras/Espanhol no país, com consequentes concursos e processos seletivos para preenchimento de vagas de professor; formação

⁴² EL español es el segundo idioma que más se estudia en el mundo, según el Instituto Cervantes, [s.p]. Grifos nossos.

de professores nesses Cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, nas universidades brasileiras; concursos e seleção de professores de espanhol nos diferentes estados brasileiros; inclusão da língua espanhola nas provas do ENEM e vestibulares para ingresso nas universidades do país; publicação de materiais didáticos para ensino de espanhol nas escolas públicas, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por citar alguns exemplos mais próximos. Sabemos que muitas dessas ações foram e estão efetivamente sendo realizadas. Contudo, a realidade de nossos estudantes, egressos e ainda em curso, salvo algumas exceções, é de profundo descrédito com relação às políticas e medidas que vêm sendo adotadas pelos órgãos responsáveis, que deveriam zelar pelo cumprimento da lei.

Se a principal justificativa na concessão de um prazo de cinco anos para que a lei pudesse vigorar era a carência de docentes, dez anos depois de aprovada a lei, deparamo-nos com uma situação bastante controversa: aumentou consideravelmente a quantidade de professores de espanhol, haja vista o aumento dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, fruto do investimento do próprio governo brasileiro, mas a oferta da disciplina nas escolas de ensino básico ou nunca chegou a acontecer, ou vem diminuindo a ponto de desaparecer, ou, quando muito, acontece fora do horário regular. Esta última possibilidade caracteriza um desestímulo para alunos e docentes, sem contar o desrespeito com aqueles que acreditaram e investiram em sua formação, por citar apenas uma das situações mais recorrentes.

Retomando um pouco os diferentes fragmentos jornalísticos do corpus, em que acompanhamos os (des)caminhos da Lei do Espanhol, pudemos apreciar que se tratou de uma longa caminhada, de quase cinquenta anos até a aprovação. Os projetos divergiam quanto à obrigatoriedade da oferta e o caráter facultativo para os estudantes de ensino básico. Entretanto, como pode ser observado em mais de uma publicação, a língua espanhola deveria ser ofertada como parte do currículo obrigatório e no horário de aula regular, não fora do horário. Conforme algumas das notícias, essa possibilidade ainda traria dificuldades, não para

a língua espanhola, mas para a oferta das outras línguas estrangeiras, como é o caso do inglês.

A análise do *corpus* revela a existência paralela de um conjunto de negociações envolvendo a aprovação da lei e sua implementação, incluindo possibilidades de troca da dívida externa brasileira com a Espanha em investimento no ensino de espanhol. As justificativas mais recorrentes para a existência de uma lei que determinasse a oferta obrigatória do ensino de espanhol no ensino básico brasileiro sempre foram a integração latino-americana, o isolamento do Brasil com relação a seus vizinhos hispano-falantes e o Mercosul, entre outros. Mas, o entusiasmo deliberado presente nas notícias vindas da Espanha revela um marcado interesse pela conquista do mercado. As reiteradas representações dos alunos, docentes e centros de ensino, feitas com quantificadores, assim como dos milhões de prováveis falantes de espanhol que haveria num futuro próximo no Brasil, revelam interesses concretos, mercadológicos. Também, a recorrência de expressões metafóricas que retomam um passado de conquista e colonização permeia os discursos em torno da aprovação da lei, delimitando a configuração de um espaço de lutas pelo poder e controle da situação. As nossas esperanças são que tantos investimentos, esforços, sonhos criados e expectativas para a implantação do ensino de espanhol no Brasil não acabem no lixo, e que, de fato, possamos ver a lei vigorar no país.

Ariel Novodvorski é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor adjunto no Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Referências

ARIAS, J. 2005 será el año de la inversión en educación en Brasil. *El País*, España, 22 nov. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/rwEfcy>>. Acesso em: 12 maio 2015.

ARIAS, J. El español conquista Brasil. *El País*, España, 8 maio 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/fjj7uo>>. Acesso em: 12 maio de 2015.

ASEGURAN que el Congreso brasileño aprobará la ley en los próximos meses. *Clarín*, Argentina, 17 fev. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/wxK0Lt>>. Acesso em: 12 maio de 2015.

- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRASIL aprueba la ley que extiende la enseñanza del español a sus veinte mil institutos de Secundaria. *ABC*, España, 8 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/1nb1ku>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- CARO, P. El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil. *El País*, España, 7 set. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/at1Fc6>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- EL español rioplatense, presente en Brasil. *Clarín*, Argentina, 15 set. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/AHJK8j>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- EL Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil. *El País*, España, 13 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/L8F2WZ>> Acesso em: 12 maio de 2015.
- EL español es el segundo idioma que más se estudia en el mundo, según el Instituto Cervantes. *El País*, España, 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/N3ijlT>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- ESPAÑOL pode modificar exames. *Folha de S.Paulo*, 30 ago. de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/YdD22u>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- FALTA de docentes ameaça ensino do espanhol no país. *Folha de S. Paulo*, Brasil, 16 ago. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/9s2CHM>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- GARCÍA. C. M. ¿Por qué invertir en Brasil? *El País*, España, 26 out. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/39d2qP>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- GENRO, T. Nuevos pasos hacia la integración educativa. *La Nación*, Argentina, 1 fev. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/oub380>> Acesso em: 12 maio 2015.
- GUELLI, P. L. Hablamos español! *Folha de S.Paulo*, Brasil, 18 ago. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/I261A3>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edgard Arnold, 2004.
- IWASAKI, F. España baila Samba. *ABC*, España, 7 ago. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/0TF1N3>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- LÍNGUA obrigatória. *Folha de S.Paulo*, Brasil, 30 ago. 2004 Disponível em: <<http://goo.gl/B4w3Ch>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- NOVODVORSKI, A. *A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG/PosLin, 2008.
- PARODI, G. *Linguística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid; Frankfurt: Iberoamericana – Vervuert, 2010.
- PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 1997. p. 19-46.
- PÉREZ DE PABLOS, S. Impulsaré la ley que establece el español como segunda lengua. *El País*, España, 7 jun. de 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/e1JwT2>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

- PRESSE, F. Novo projeto sobre espanhol obriga escolas e dá liberdade a alunos. *Folha de S.Paulo*, Brasil, 17 out. 2001 Disponível em: <<http://goo.gl/H5dRRV>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- PROJETOS para ensino de espanhol divergem sobre obrigatoriedade. *Folha de S.Paulo*, Brasil, 22 jan. de 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/ZfqCDQ>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- REINOSO, S. Oportunidad para maestros locales: Brasil necesitará 230.000 docentes de español. *La Nación*, Argentina, 23 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/9ne4iE>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- RESTIVO, N. El idioma, un pasaporte para ganar más plata. *Clarín*, Argentina, 28 ago. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/Pff6CQ>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- SCOTT, M. WordSmithTools (6.0) [Programa computacional]. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/KyJhJ0>>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- DEMICHELI T.; GOYZUETA V.; CASCANTE, M.M. Doce millones de estudiantes brasileños podrán elegir español como lengua extranjera. *ABC*, España, 17 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/mNVnFy>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- TAKAHASHI, F. Câmara obriga escolas a oferecer espanhol. *Folha de S.Paulo*, Brasil, 8 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/NTN70H>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- TROCA de dívida pode favorecer o ensino do espanhol no Brasil. *Folha de S.Paulo*, Brasil, 14 out. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/5i0ks6>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- URRUTIA, J. A la orden. *ABC*, España, 8 jul. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Qeh1up>>. Acesso em: 12 maio de 2015.
- VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Org.). *Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 1996. p. 32-70.
- VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse & Society*, v. 4. n. 2, 1993, p. 193-223.
- VAN LEEUWEN, T. *Language and Representation: the recontextualisation of activities and reactions*. Department of Linguistics - University of Sydney (Thesis), 1993b. Disponível em: <<http://goo.gl/ZyR5k0>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.
- WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/d9MUyC>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

2006 – O Espanhol nas OCEM

Um ano depois da promulgação da referida lei, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” e outro dedicado especialmente aos “Conhecimentos de Espanhol”.

Esse documento do MEC – que passou a ser um marco na história do ensino de Espanhol na educação básica brasileira –, destaca o papel da língua estrangeira na educação dos alunos-cidadãos: privilegiar o contato cultural e a formação de um usuário crítico do idioma, que possa transitar e interagir em diferentes contextos, de forma autônoma e produtiva; contribuir para a formação de um ser humano mais autônomo e crítico, para a construção da cidadania e para a (re)construção da própria identidade. No caso específico do espanhol, as Orientações estabelecem que o trabalho com o idioma deve seguir a proposta mais ampla de educação, valorizando-se a heterogeneidade e a pluralidade da língua e o desenvolvimento de uma competência comunicativa-intercultural efetiva que permita ao aluno não só o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas, também, o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais:

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a

tornar (mais) consistentes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira.¹

Enfim, trata-se, como já se mencionou, de promover, através do ensino da língua estrangeira, a formação humana dos alunos, preparando-os para a sociedade complexa em que vivemos, e de atender ao Art. 35 da LDB/96, que atribui as seguintes finalidades ao ensino médio: “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”.²

As OCEM ressaltam que, quando são consideradas “a heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*”.³ A língua não é um sistema abstrato, não é um conjunto homogêneo de regras com usos fixos e constantes, independentes de quem fala/escreve, onde, quando e para quem; ao contrário, é constituída por um conjunto de variantes, as quais, por sua vez, são condicionadas por uma série de fatores, relacionados diretamente à situação – o lugar e o momento em que se dá a interação, as pessoas que interagem, o assunto que é tratado, por exemplo – e ao contexto – a instituição, as relações sociais, os aspectos culturais, dentre outros. Do mesmo modo, as culturas são constituídas por grupos e, por sua vez, cada um desses grupos compartilha um conjunto próprio de valores e crenças. Cada variante de linguagem usada pelos indivíduos, nos diferentes grupos pelos quais transita, está relacionada ao valor social e cultural atribuído tanto a essa variante quanto a esse grupo.

Assim como as interações sociais por meio da linguagem podem se dar de variadas formas, a experiência humana pode ser organizada, categorizada e representada de diferentes maneiras. As diversas modalidades de linguagem tecnológica têm atualmente um importante papel nos modos de percepção e representação das realidades e, por essa razão, as OCEM defendem uma proposta educacional baseada nos conceitos de

¹ OCEM. p. 149.

² BRASIL. 1996.

³ BRASIL. 2006, p. 103; grifos no texto original.

letramento, multiletramento e multimodalidade. Tal proposta pressupõe a compreensão de que as informações e os conhecimentos são produzidos e circulam de formas diferentes daquelas tradicionalmente aprendidas na escola; os diversos modos e meios de comunicação requerem habilidades que vão além daquelas comumente exploradas na sala de aula; e a

capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.⁴

Portanto, as aulas de LE devem se converter em espaço para a discussão e a reflexão crítica sobre a linguagem, sobre como ela possibilita a comunicação, sobre quais fatores (culturais, sociais, históricos) estão em jogo na interação entre os indivíduos e como esses fatores determinam as formas de dizer/escrever e as formas de compreender. Sob esse ângulo, ler, escrever, falar e ouvir deixam de ser vistas como habilidades isoladas, desvinculadas de contextos, para serem exploradas como práticas culturais.

Dessa forma, considerar o papel educativo da LE na escola e conceber a língua/linguagem como constituída e constituinte “de significados, conhecimentos e valores”⁵ e parte da formação para a cidadania nos levam necessariamente a perceber que o ensino/aprendizagem de uma LE não pode se dar a partir de uma perspectiva tecnicista e nem se reduzir à mera transmissão de conteúdos: implica necessariamente a adoção de uma concepção de língua sob outra perspectiva, diferente da que tradicionalmente se assume nas aulas de língua – tanto materna como estrangeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1998 (para o 3º e 4º ciclos do EF) e 2000 (para o EM) já haviam enfatizado o papel educacional da língua estrangeira (LE) na educação básica, ao afirmar que o contato do aluno com uma língua diferente favorece a

⁴ OCEM. p. 97-98.

⁵ OCEM. p. 131.

percepção do outro e de sua alteridade, propiciando ao mesmo tempo a “autopercepção como ser humano e cidadão”:⁶

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.⁷

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.⁸

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: para o ensino médio/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

OCEM. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/RxeyS3>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

PNLD. Guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (para todas as disciplinas escolares). Disponível em: <<http://goo.gl/xxhn9c>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

⁶ PCN. p. 19.

⁷ PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, p. 41.

⁸ PCN: ensino médio, p. 26.



Figura 1 – Tirinha da Mafalda sobre a educação. Disponível em: <<https://goo.gl/3rU1t6>>. Acesso em: 16 set. 2015.

2009 - A polêmica

No dia 4 de agosto de 2009, os professores de espanhol foram surpreendidos por uma notícia intitulada "Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas", divulgada pela Agência Brasil, informando que, naquela mesma data, havia sido firmada uma Carta de Intenções entre o MEC e o Instituto Cervantes (IC) mediante a qual esse centro de ensino, com sede na Espanha e nove filiais no Brasil, seria responsável "por formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas".

A notícia provocou estarrecimento e indignação em boa parte da comunidade de pesquisadores, professores e alunos de língua espanhola do Brasil, visto que o IC não é uma instituição brasileira de ensino superior, mas sim um "centro cultural" subordinado ao Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação da Espanha. Sua finalidade é divulgar a língua e a cultura espanholas pelo mundo e sua principal atuação está na oferta de cursos livres de língua espanhola.

Esse Instituto não está, portanto, habilitado para formar professores ou interferir na preparação de profissionais e na elaboração de materiais para o ensino regular, muito menos no contexto brasileiro. O acordo contrariaria, então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que atribui a formação de professores exclusivamente às universidades.

Ademais, antes de divulgar e disponibilizar recursos didáticos e técnicos dessa instituição, o MEC deveria promover licitação pública e, posteriormente, submeter todo o material a uma rigorosa avaliação

quanto à pertinência de seus conteúdos e adequação ao contexto educacional brasileiro, tal como ocorre por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do qual participam professores especialistas de diversas universidades públicas brasileiras.

A indignação gerada pela publicação da referida notícia produziu reações imediatas: formou-se um grupo de discussão virtual (Yahoo Grupos: *eledobrasil*), criou-se um *blog* (www.espanholdobrasil.wordpress.com), realizou-se, na primeira semana de aulas do segundo semestre, uma ação conjunta nas universidades (Semana de Debates sobre a Implantação do Espanhol), enviaram-se cartas ao Ministério da Educação, fez-se um abaixo assinado e constituiu-se uma Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, que conta, neste momento, com representantes de associações de professores, pesquisadores e de universidades públicas de treze Estados do país. Essas iniciativas tinham como propósito imediato a mobilização do conjunto de professores e alunos de espanhol de todo o Brasil para se incorporarem à reivindicação de esclarecimentos por parte do MEC bem como a publicação do texto da Carta de Intenções.

No dia 28 de agosto, um grupo de professores da Comissão Permanente foi recebido no MEC por representantes da Assessoria para Assuntos Internacionais, da Secretaria de Educação à Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). Somente nessa ocasião os textos firmados entre o Ministério e o IC chegaram às mãos dos principais interessados: os professores de espanhol.

Publicado inicialmente em: COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. *Linguagem*, n. 10, set.-out. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/z6prxf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

Referência

TANCREDI, L. Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas. Ministério da educação. *Agência Brasil*. Disponível em: <<http://goo.gl/ymjH1W>>. Acesso em: 7 set. 2009.

2010 – Cinco anos depois e ... *¿qué pasa?*

A partir da aprovação da Lei 11.161, em 2005, que estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no ensino médio, o Ministério da Educação vem executando uma série de ações com o objetivo de contribuir positivamente para o processo de inclusão da referida disciplina na educação básica: avaliação, seleção e distribuição aos professores do ensino médio de um *kit* de materiais didáticos de Língua Espanhola; elaboração de um capítulo específico para o Espanhol nas Orientações Curriculares (2006); inclusão das línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011 – anos finais do ensino fundamental e PNLD 2012 – ensino médio) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outras. A presente obra constitui mais uma dessas ações positivas, na medida em que pretende oferecer ao professor de Espanhol caminhos para reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino desse idioma na educação básica.

O propósito desta publicação, assim, é indicar possíveis rotas para que o professor possa implementar um ensino crítico e significativo de Espanhol; seu objetivo, portanto, não é ser um livro de receitas, mas sim um sinalizador de rumos que o docente pode tomar em seu exercício pedagógico e um estímulo para que siga (re)construindo esses rumos, adaptando-os a sua realidade. Com tal propósito, busca-se discutir temas relacionados ao ensino de Espanhol na educação básica, assumindo como fundamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio; tenta-se articular teoria, metodologia e prática, de modo que o professor-leitor possa, a partir de cada artigo, ter ideias de como aplicar no planejamento, nos materiais didáticos que adapta e/ou cria, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, etc., o que é discutido e sugerido.

Tomando como referência os documentos mencionados, não é possível, portanto, privilegiar um enfoque único e fechado, apresentando propostas infalíveis e definitivas, com pouco ou nenhum espaço para criação e ampliação. Ao contrário, o que se pretende, com o intuito de alcançar os objetivos educacionais do ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), é oferecer uma gama de possibilidades para que o professor possa atuar de maneira autônoma.

[...]

Os artigos que apresentamos foram escritos por pesquisadores e professores da área de ensino e aprendizagem de ELE, de diferentes regiões e de diferentes Universidades Públicas do Brasil. Portanto, trata-se de conhecimentos produzidos e pensados a partir de nossa realidade e para o contexto educacional brasileiro. Esses textos se complementam, mas sem perder sua especificidade; mantêm-se a autonomia das diferentes vozes e se estabelece uma polifonia, um diálogo em que aparecem congruências e, ao mesmo tempo, pluralidade de pontos de vista. O professor-leitor deve relacionar e conectar essas vozes, tendo como base sua própria experiência e considerando seu contexto docente.

Publicado inicialmente em: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio* (Coleção Explorando o Ensino, v. 16). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-11. Disponível em: <<https://goo.gl/583AD3>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

Depoimento de uma professora

Trabajar o estudiar en la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) es uno de los desafíos más importantes para aquellos que pensamos una América Latina una y diversa. Para un profesor de lenguas lo es aún más, ya que las lenguas ocupan un lugar estratégico e importante para pensar y construir una integración regional.

Español y portugués como lenguas adicionales forman parte del Ciclo Común de Estudios (CC) que traspasa todas las carreras de la Universidad, trabajando de forma interdisciplinar con toda la Institución. Las lenguas no forman parte de un curso específico sino que se configuran como una de las áreas del Ciclo Común y me atrevo a decir que la más importante.

La Universidad es bilingüe (español y portugués) ofreciendo español para los estudiantes que tienen el portugués como lengua materna y portugués para los estudiantes cuya lengua materna es el español; es válido recordar aquí que la Universidad tiene como misión que 50% de sus alumnos y profesores sean de nacionalidad brasileña y el otro 50% de otros países latinoamericanos.

Ubicada en la provincia de Paraná, la UNILA no es un proyecto menor, no apenas por su propia misión, sino por sus metas, ambiciones y proyecciones. Tampoco es casualidad que la Universidad se ubique en el marco de la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay).

Acompañando la historia del español en la provincia donde está ubicada, la provincia de Paraná, tampoco deja de ser un hecho menor.

La ley de oferta del español 11.161/05 desde su inicio no se implementa de manera efectiva en toda la provincia. Según datos de la Secretaría de Educación de Paraná en el año 2012, de las 2136 escuelas del Estado, apenas 170 ofrecían español en su matriz curricular. Las otras 1966 optaron por los CELEMS. En Curitiba, capital de la provincia, solamente dieciocho de las 305 instituciones tienen español en la currícula. Estos datos no son menores si pensamos en el futuro de la enseñanza del español y en el de la formación de profesores en esta provincia. En Foz de Iguazú, apenas hay una oferta tímida de la Lengua Española y muchos justifican ese hecho alegando que al estar en la frontera “se aprende apenas escuchando la lengua”.

La UNILA viene a cumplir un papel fundamental para pensar una política lingüística desde América Latina contribuyendo para el crecimiento tanto del español como del portugués en toda la región.

En todo este proceso, la reflexión sobre la historia de América Latina y el Caribe, sobre las culturas y las ciencias representará uno de los diferenciales de la UNILA, quebrando algunos modelos tradicionales ya establecidos. Para cumplir con estos objetivos, el equipo de Lenguas diseña y elabora material didáctico desde una mirada plurilingüista e integradora, desde los géneros discursivos y basados en el enfoque por proyectos. Esos materiales apuntan a una mirada desde América Latina, la diversidad y la multiculturalidad. Diferenciándose en gran medida de los manuales “tradicionales”, la UNILA busca realizar materiales que apuntan a un contexto específico: el de frontera. Y desde inicios de este año (2015) la UNILA pone en marcha otro desafío: la carrera de Profesorado en Letras Español-Portugués como lenguas adicionales. El curso estructura toda su matriz curricular con materias sobre políticas de lengua, formación de profesores en América Latina, políticas públicas del español y el portugués en América Latina, mostrando una vez más la importancia de las lenguas para la integración regional.

Los alumnos ven en el aprendizaje de las lenguas la posibilidad de una integración lingüística y regional, así como la apertura para el mercado de trabajo en el Mercosur. Esa integración también se pone de manifiesto en todos los espacios de la UNILA, como las residencias estudiantiles, las salas de aula, los espacios compartidos y las áreas comunes.

Mostramos un cartel en unos de los espacios de la Universidad, que vi en esta semana. El idioma francés indica la presencia de alumnos haitianos, desde este año.

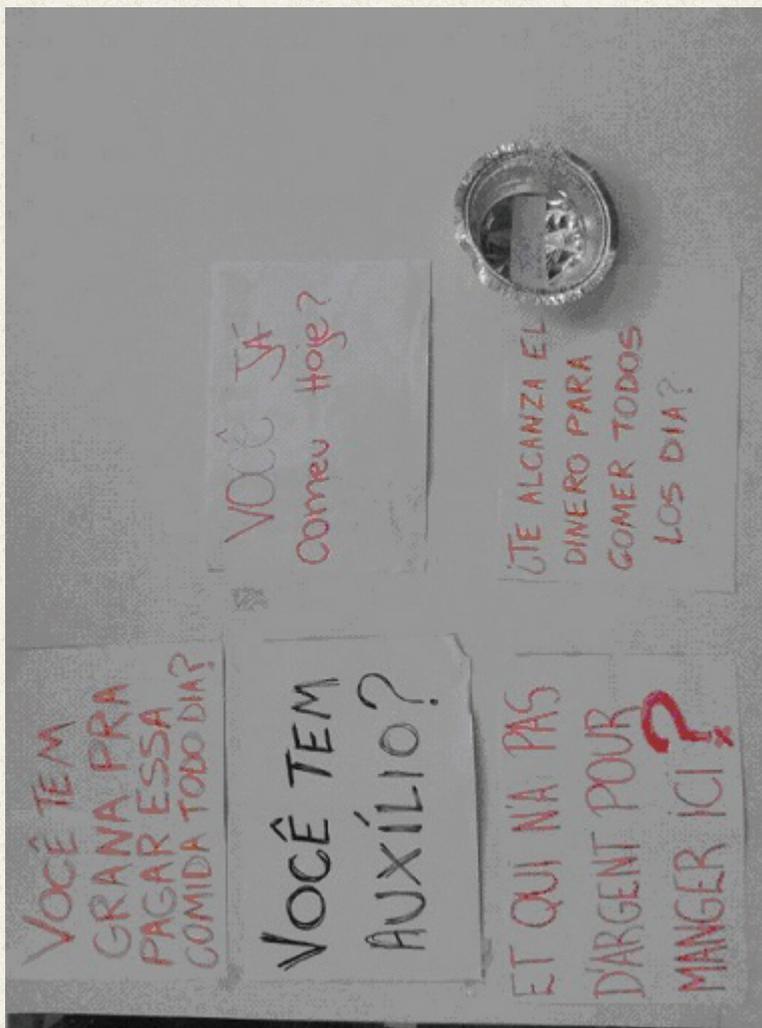


Figura 1 -
Integração
linguística y
regional en los
espacios de la
UNILA.

En algunos relatos los alumnos colocan la importancia de aprender lenguas en la UNILA:

Relato 1: Alumna de Relaciones Internacionales

Me parece muy importante la propuesta de la educación bilingüe, porque para conocer y comprender a nuestro continente es fundamental el conocimiento de los distintos idiomas, parte esencial de la cultura latina!

Relato 2: Alumno de Antropología

Acredito que não somente bilíngue, mas plural - valorizando e contemplando o maior número de línguas possíveis. A língua como importante agente cultural e de identidade. Que são discussões eminentes para pensar América latina. Por exemplo, o curso de antropologia sentiu a necessidade de um Guaraniólogo, mas nem mesmo esse especialista fala guarani. Nosso curso não prevê essas questões linguísticas. Que acredito ser fundamentais.

Relato 3: Alumna de Historia de América Latina

Eu avalio como muito relevante, pois a língua pode ser uma grande barreira de relação e comunicação, impedindo assim a concretização do projeto de integração da UNILA.

En estos casi tres años de UNILA pude ver cómo la integración traspasa los límites de la sala de clase. Muchos de los proyectos de extensión de la Universidad son los que permiten que el español también se acerque a las escuelas, como por ejemplo: *Español en la Triple Frontera*, *Portugués como extranjeros*, *Guaraní: saberes y cultura*, *Idioma Quechua para la comunidad*, *Conectando distancias: escuelas de frontera*, *Saberes Interculturales*, entre otros.

En todos esos proyectos, las lenguas van ganando espacio. Un espacio político y estratégico para mirar desde el sur al sur.

Este trabajo realizado en la Universidad, espacio privilegiado en Foz de Iguazú, debería tomarse como modelo para la Secretaria de Educación de Paraná, donde de hecho no se cumple la Ley 11.161 de forma efectiva y real, relegando el español a un segundo plano en las escuelas y muchas veces ignorándolo por completo.

Jorgelina Tallei es licenciada en Letras Español por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), mestre en Letras por la Universidad de San Pablo (USP) y actualmente hace el doctorado en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Es profesora asistente de Español Lengua Adicional en la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA).

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

Joaquín Torres García.

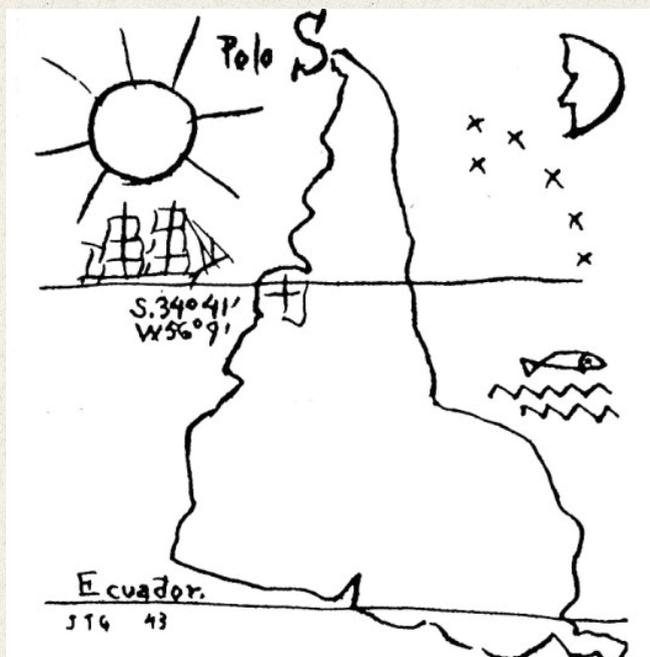


Figura 2 - Mapa Invertido da América do Sul, *Universalismo Constructivo*, 1943, Joaquín Torres-García. Fonte: Cartografias imprecisas. *Arquitextos*, ano 13, nov. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/egnqhc>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

2011 - Espanhol no PNLD

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. (PNLD-2011)

Outra referência oficial que está em consonância com as diretrizes indicadas pelos documentos que regem a educação básica no Brasil é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com o apoio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Escolar (FNDE). Desde 2011, as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM), Inglês e Espanhol, foram reconhecidas como componentes curriculares e incluídas no programa, o que possibilitou a inscrição de manuais didáticos de inglês e de espanhol. Isso significa que a partir daí todos os alunos das escolas públicas passaram a receber livros dessas disciplinas, fato que, sem dúvida nenhuma, representa um passo importante no sentido de contribuir para a inclusão social de grande parte da população e de proporcionar condições para um ensino de línguas estrangeiras de melhor qualidade.

Os editais do PNLD mostram que os livros/materiais de espanhol a serem usados na educação formal devem permitir que os alunos aprendam o idioma de maneira vinculada ao mundo sócio-cultural e que tenham experiências de uso/comunicação em língua estrangeira, construindo, de maneira diversificada, plural e heterogênea, discursos e formas de expressão e de ver/estar no mundo, através da reflexão crítica em relação aos diferentes modos de atuação e interação em diferentes situações e culturas e em relação aos confrontos e deslocamentos interculturais vivenciados pelos próprios alunos e pelos povos de uma

forma geral. Portanto, construir conhecimentos no âmbito de uma língua estrangeira deve ir muito além do que dominar um conjunto de regras gramaticais, para a escrita de uma norma culta: busca-se desenvolver uma competência comunicativa/discursiva/textual/intercultural na formação do aprendiz e contribuir para que o mesmo entenda e assuma seu papel discursivo-social no mundo em que vive, o que é totalmente compatível com os objetivos educativos que deve ter o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola básica, objetivos esses claramente definidos nos documentos, leis, orientações e diretrizes oficiais. Assim, os materiais devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento de sua consciência crítica, de seu senso de cidadania, de sua autonomia, conforme diz o *Guia de livros didáticos* do PNLD 2011:

[...] os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais.¹

O PNLD tem incorporado nos critérios de avaliação das coleções didáticas algumas das questões teórico-metodológicas e pedagógicas discutidas nos documentos orientadores da educação básica brasileira. Tomamos como exemplo o edital do PNLD 2015 para a seleção de livros para o EM, no qual se afirma que as coleções inscritas devem estar comprometidas com práticas que:²

- “propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes”. Essas questões costumam ser abordadas nos livros didáticos a partir dos temas transversais, que funcionam como eixos em torno dos quais os conteúdos específicos da disciplina se organizam;
- “favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços”. Colocam-se em destaque a pluralidade e a heterogeneidade da linguagem,

¹ PNLD – 2011. p. 11.

² PNLD – 2015. p. 46.

com a alusão de que ela se manifesta de diversas formas (linguagens) e varia segundo o tempo e o lugar em que se concretiza. Esse aspecto é especialmente significativo para o ensino/aprendizagem de espanhol, se considerarmos ser essa uma língua falada em vários países, que se formaram como nações e constituíram suas identidades a partir do contato entre diferentes povos.

- “deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”. Sinaliza-se que a leitura no livro didático não deve ser apenas literal, presa à superfície textual, ou seja, ao que é dito explicitamente. A compreensão crítica deriva de um processo de leitura que considere as entrelinhas, os implícitos, as funções do texto, bem como a relação entre linguagem verbal e não verbal, modalidades que cada vez mais se fundem nos textos veiculados em suportes digitais.
- “deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais”. Essa é uma das questões talvez mais complexas com relação às propostas de produção oral e escrita nos livros didáticos, visto que ainda predomina uma abordagem da língua como sistema abstrato e, conseqüentemente, prevalece uma concepção asséptica de fala e escrita em LE: falar e escrever para praticar regras gramaticais. Nesse caso, não faz diferença produzir um texto ou um conjunto de frases sem relação entre si, porque não há interlocutores para o que se produz, e, portanto, não há margem para o trabalho com gêneros textuais/discursivos, já que não se consideram os propósitos e as condições de produção e veiculação dos textos.

Referências

EDITAL de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://goo.gl/6mmlNQ>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GUIA de livros didáticos: *PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético

Del Carmen Daher
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? [...]. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (Foucault)

O presente artigo propõe-se a apresentar reflexões sobre alguns aspectos do processo de execução do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, no que se refere à avaliação de coleções do componente curricular Língua Estrangeira Moderna-PNLD-LEM (espanhol e inglês), recentemente incluído nessa política pública de abrangência nacional, destinadas às escolas federais, estaduais e municipais brasileiras que aderem de forma expressa ao mencionado programa.

Antes de iniciarmos nossas considerações sobre o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) e seu processo de avaliação, cabe apontar a correlação estabelecida por professores e/ou pesquisadores da área de espanhol LE entre essa política pública e a promovida pela Lei nº 11.161/2005,¹ que institui a obrigatoriedade de oferta do espanhol no ensino básico. Essa vinculação parece não ser aleatória, há nela ecos

¹ Diretamente ligadas à promulgação da Lei nº 11.161/2005, o Ministério da Educação do Brasil promoveu ainda as seguintes ações: (1) a realização do Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira para discussão da mencionada lei, em parceria com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha e com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), realizado no Palácio Capanema, sede da representação do MEC no Rio de Janeiro, em 17 e 18 de novembro de 2005. O evento contou com a presença do Ministro da Educação, Fernando Haddad, do Deputado Átila Lira (PSB/PI, autor do projeto de lei nº 3987/2000), representantes das Embaixadas do Brasil em Buenos Aires e Madri, dos Ministérios da Educação de Uruguai e Colômbia, das Secretarias Estaduais de Ensino, das diversas Associações de Professores de Espanhol, de professores formadores de professores de espanhol da UERJ, UFCE, UFMS, UFF, UFRJ, USP e das universidades de Alcalá, Granada, Salamanca, Santiago de Compostela, UNED, dos CEFETS, da CNTE e de diversas instituições estrangeiras. Participaram também representantes de editoras e jornalistas; (2) a publicação do Edital do Programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio, do Departamento de Políticas do Ensino Médio, SEB, MEC.

resultantes de duas ações de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação-SEB/MEC, órgão também responsável pelo PNLD.

A primeira, efetivamente vinculada à promulgação da Lei nº 11.161/2005, ocorrida em 2005, diz respeito à publicação de um Edital de convocação de editoras interessadas em participar do processo de seleção de material didático de Língua Espanhola a ser destinado aos professores dessa disciplina de escolas públicas brasileiras de ensino médio. Para a análise do material inscrito foi constituída uma Comissão de Avaliação (Portaria nº 27, de 28 de novembro de 2005), composta por sete especialistas da área, professores de universidades públicas brasileiras. Foram avaliadas diferentes categorias de obras: gramáticas impressas de Língua Espanhola; dicionários monolíngues espanhol/espanhol; dicionários bilíngues espanhol/português e português/espanhol; e livros impressos para professor de Língua Espanhola. O resultado da avaliação comprovou um forte descompasso entre as expectativas do MEC e o que o mercado editorial ofereceu. Das 13 gramáticas inscritas, apenas duas foram aprovadas; dos 14 dicionários monolíngues, cinco foram selecionados; dos 14 dicionários bilíngues, só dois foram recomendados; e no que se refere a livros para o professor, entre as 21 coleções inscritas somente quatro foram indicadas para a compra. Entre os quesitos previstos em edital, incluíam-se o atendimento às necessidades de trabalho do professor de espanhol do ensino médio, a adequada avaliação de variações linguísticas, o respeito a preceitos éticos, o atendimento a especificações técnicas das obras (estruturação, acabamento, impressão, formato e peso), entre outros. Os números apontaram o muito que estava por se fazer desde então.

A segunda ação data de 2006 e corresponde à publicação das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, que destinam um capítulo específico para os Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e outro para os Conhecimentos de Espanhol. A separação desses conhecimentos provoca inúmeros questionamentos e aponta polêmicas com relação a essa decisão governamental de impacto para a política de línguas no país. Afinal, o que se

considera uma LE, quando se dá especial destaque a uma dessas línguas – o Espanhol – em detrimento de outras? Cabe ressaltar que a referência a outras línguas como o francês e o alemão aparece unicamente em nota de pé-de-página do capítulo relativo aos Conhecimentos da Língua Portuguesa.² Todas essas questões têm motivado a produção de trabalhos acadêmicos, discussões em associações de docentes de línguas estrangeiras e em eventos.³

Este artigo não tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre essas vinculações e polêmicas, mas sim apresentar um dos aspectos do processo de execução do Programa Nacional do Livro Didático – Línguas Estrangeiras Modernas (PNLD-LEM), tendo como base uma discussão sobre a rede formada pelas múltiplas possibilidades de sentidos do que pode ser compreendido como o objeto LD. A partir de uma certa materialidade do LD, podem ser observados os modos pelos quais este vai se configurando, reconfigurando, e, portanto, pondo em circulação inúmeros sentidos de LD: como se fossem camadas, ou dobras, que, ao existirem e se fazerem existir umas sobre as outras, permitem que, em determinado momento, algo seja posto em foco na análise dessa materialidade – que só existe na junção da produção discursiva e da comunidade que o produz e avalia. Esse foco pode recair em seu aspecto físico-material, sua organização em volumes ou volume único, a série a que deve destinar-se, se consumível ou não, seu valor de compra para distribuição, e seu valor ético, no qual deverão estar registradas as coerências internas e as responsabilidades assumidas no LD para com o ensino da língua estrangeira. Para este estudo, partimos, em especial, das fichas que reúnem os critérios de apreciação das coleções didáticas, elaboradas a partir das exigências dos editais PNLD 2011 e 2014 (anos finais do ensino fundamental), e PNLD 2012 e PNLD 2015 (ensino médio).⁴ Essas fichas, a cada edição do programa, passam por mudanças, sendo revistas e atualizadas. Ao final

² OCEM. p. 223.

³ TÍLIO. *Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios*; PARAQUETT. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*; FOGAÇA; GIMENEZ. *O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade*, entre outros.

⁴ O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD, além de determinar prazos, etapas e características da composição das obras (reutilizáveis ou não; volume único ou não; tipo 1 ou 2; número de páginas, etc.), especifica no Anexo III os princípios e critérios comuns e específicos de todos os componentes curriculares/áreas que estão sob avaliação.

do processo de análise, as perguntas orientadoras contidas nas fichas são disponibilizadas ao público nos Guias didáticos.⁵ Trata-se de publicação encaminhada às escolas e divulgada na página do FNDE, contendo informações relativas aos resultados da análise e resenhas sobre as obras aprovadas na seleção, de forma a oferecer subsídios ao professor para a escolha da coleção mais adequada ao projeto político pedagógico da instituição de ensino em que trabalha. Desse modo, qualquer pessoa interessada no tema pode ter acesso às perguntas orientadoras da avaliação. Esta proposta de estudo não tem o objetivo de realizar uma avaliação do desempenho desse programa,⁶ nem tampouco questionar a elaboração do modelo dado à ficha ou propor-lhe mudanças, mas tão somente expor uma análise relativa às questões avaliativas que apontam caminhos para se observar o LD como objeto ético, em particular no que concerne à coerência entre o compromisso assumido perante o edital, de oferecer um objeto adequado ao que se propõe, e os caminhos que percorre para cumprir essa obrigação.

Esta análise poderia vir a ser uma das etapas de uma abordagem mais ampla do desempenho do Programa, segundo preconizam as ciências sociais ao avaliar políticas públicas.⁷ Contudo, não é desse lugar que nos colocamos e sim como professoras e pesquisadoras da área dos estudos da linguagem que entendem o Programa como constituído a partir das práticas discursivas que o instituem ao longo da sua execução, o que implica considerar essas práticas como inseparáveis das comunidades que as produzem e difundem, sendo a imbricação de práticas discursivas e instituição intrínseca à enunciação.⁸ Isso quer dizer que, como integrantes da equipe responsável pela coordenação do processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD-LEM, falamos de dentro do processo mesmo, o que nos coloca, desde já, na posição de metaenunciadores do nosso próprio trabalho e, portanto, partícipes dessa prática.

⁵ Os Guias didáticos podem ser consultados no portal do FNDE: <<http://goo.gl/gzAlNh>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

⁶ Em artigo publicado em 2013 (DAHER; FREITAS; SANTANNA), foi feita uma breve apresentação da trajetória dos programas de governo que contemplam o livro didático e caracterizada a organização das diversas etapas que constituíram o processo avaliativo que selecionou os livros didáticos do PNLD.

⁷ Sobre histórico da avaliação de políticas públicas, no que concerne a fundamentos e metodologias, remetemos a SOUZA. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://goo.gl/Wlq88o>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

⁸ MAINGUENEAU. *Gênese dos discursos*, [s.p.].

Cabe ainda esclarecer que o Programa é complexo. Por um lado, reúne um conjunto de ações distribuídas entre diferentes equipes de caráter político, econômico, jurídico, administrativo, pedagógico e social. E, por outro, essas ações necessariamente se interpenetram. Por exemplo, com relação à gestão, planejamento e direcionamento de recursos, uma decisão pedagógica como a de se estabelecer um número de páginas máximo por componente curricular para os livros didáticos, resultou numa redução de valores a serem pagos na aquisição das obras. Ou ainda, o fato de a escolha pedagógica efetivada pelos professores ser atravessada pela negociação FNDE-editora, já que essa escolha pode não vir a ser efetivada positivamente conforme o esperado.⁹

As avaliações, assim, podem advir de muitos lugares e possuir diferentes objetivos. No nosso caso, buscamos refletir a partir de dentro do próprio processo instituído, enquanto outros questionamentos podem advir, por exemplo, das decisões dos professores nas escolas ao escolher o LD, de produções acadêmicas, assim como de outras conexões, como a repercussão nas mídias dos resultados do Programa, do fato de algumas secretarias estaduais/municipais não fazerem chegar os livros até as crianças e os jovens, da indicação da obra ser feita pela direção da escola sem o prévio acordo com o professor, entre muitas outras possibilidades de se instaurarem fluxos que formam essas redes interconectadas.¹⁰ Ou

⁹ Ao declarar qual coleção didática é a da preferência do professor, é necessária a indicação de uma segunda opção, de forma a garantir que, caso a negociação com a editora não chegue a um termo justo, o FNDE possa adquirir a segunda sugestão apresentada pelo professor.

¹⁰ Outro nó dessa rede pode ser observado nas atribuições que a *Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Biblioteca* – coordenada pela senadora Fátima Bezerra (PT/RN) e pelo deputado José Stédile (PSB-RS) –, lançada no dia 23/4/2015 na Câmara dos Deputados, define para si mesma: “contribuir, debater e fomentar as políticas públicas relacionadas a esta área”. Segunda noticiado, “entre as prioridades da Frente estão acompanhar a política governamental; os projetos e programas direcionados à preservação, promoção e incentivo da produção literária, de natureza material e imaterial; além de promover e fomentar mecanismos de incentivo à prática da leitura; discutir o papel estratégico da biblioteca no acesso à leitura e no processo de desenvolvimento do cidadão; e defender a aprovação de medidas legislativas de interesse das populações, direta ou indiretamente ligadas à área de leitura e à produção de obras literárias. Além de trabalhar pela aprovação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em fase de elaboração pelo governo federal, a Frente deverá se debruçar em sete projetos: PLS 28/2015, que institui a Política Nacional de Bibliotecas; PLC 42/2014, chamada Lei das Biografias; PLS 49/2015, de autoria da senadora Fátima Bezerra, que trata da Lei do Preço Fixo do livro no Brasil; PL 1321/2011, que cria o Fundo Nacional Pró Leitura (FNPL); PEC 150/2003, que trata da destinação de recursos à cultura; PL 4534/12, que atualiza a definição do livro e altera a lista de equiparados a livro (Livro Digital); e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). O lançamento da Frente, amanhã, em Brasília, terá a participação do ministro da Cultura Juca Ferreira e representantes

seja, todos os que nos envolvemos com esse processo atribuímos sentidos à política pública e aos livros didáticos. Cada uma dessas situações enunciativas faz parte, ao mesmo tempo, da produção, ainda que não necessariamente coincidente, do que vem a ser um LD adequado para os estudantes de línguas estrangeiras na escola de ensino básico brasileira.

A partir da perspectiva teórica dos estudos discursivos e enunciativos da linguagem, consideraremos, na primeira parte deste artigo, alguns dos critérios que participam da constituição do LD como política pública, como objeto multifacetado – técnico, autorizado, orçado, de mercado. Na segunda parte, partimos de um recorte da ficha de avaliação para discutir alguns traços avaliativos sobre a coerência interna dos livros didáticos de línguas estrangeiras, que participam da atribuição do seu caráter de objeto ético.

Políticas públicas definem objetos multifacetados

Segundo pesquisadores das Ciências Sociais, o interesse pela análise das ações governamentais esteve, por muito tempo, voltado para os processos decisórios – quais as forças intervenientes para que algo fosse implementado como uma política de governo. Por exemplo, poderíamos propor um estudo das forças que estiveram em conjunção ou oposição para que a Lei nº 11.161/2005, que trata da oferta da língua espanhola na educação básica, fosse votada e promulgada, depois de tramitar durante cinco anos.¹¹ Entretanto, não é esse o foco neste artigo, apesar de fazermos, em alguns momentos, referência à força que essa lei pode ter tido em momentos de definição de políticas públicas de ensino de línguas,¹² em especial do Espanhol. Trevisan e Van Bellen nos esclarecem que as mudanças de foco que vieram a configurar as políticas públicas como campo de pesquisa têm estreita relação com as mudanças vividas no mundo ao longo das décadas de 1980 e 1990:

de toda a cadeia produtiva do livro, da leitura e de bibliotecas do país”. Notícia datada de 20 de abril de 2015, disponível em: <<http://goo.gl/XjucZx>>.

¹¹ Segundo Rodrigues (*Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*), desde 1958, vários projetos de lei propuseram a inclusão do espanhol. A Lei 11.161/2005 tem como origem o projeto de lei de número 3.987/2000 do Deputado Átila Lira (PSDB).

¹² Conforme já explicitado em outros capítulos desta publicação, a Lei nº 11.161/2005 impõe a obrigatoriedade de oferecimento do Espanhol nas escolas de Ensino médio, entre as disciplinas de línguas estrangeiras, abrindo o leque de possibilidades de escolha dessa disciplina para os alunos desse nível de ensino. E faculta seu oferecimento nos anos finais do ensino fundamental.

As últimas décadas têm registrado o ressurgimento e crescimento do campo de conhecimento das políticas públicas, em especial no Brasil. Esse novo fôlego deve-se em grande parte às alterações históricas, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade, e encaradas pelos governos como desafios, que se traduziram em modificações sobre a forma de compreender, formular e avaliar as próprias políticas. Contudo, outros questionamentos sobre a avaliação de políticas públicas se colocam, lentamente, na agenda de pesquisas acadêmicas. Assim como o movimento da nova administração pública vem sofrendo pressões sobre seu caráter democrático-participativo (ou falta dele), está em aberto o debate sobre novas formas de accountability e participação social sobre a avaliação de políticas públicas no contexto democrático brasileiro.¹³

Portanto, a pergunta “o que é uma política pública” encontra possíveis respostas na área dos estudos sociológicos, mas também nos da ciência política, da antropologia, do direito, da história e, por que não, dos estudos da linguagem – que aqui vamos esboçar, sem a pretensão de alcançar o nível de reflexão com que já contam outras áreas que observam esse campo desde algum tempo.¹⁴ Ou seja, campo multidisciplinar, o estudo de políticas públicas exige leituras a partir de diferentes perspectivas. É preciso levar em conta, ainda, que para se aproximar desse campo há necessariamente um recorte prévio: a qual espaço da atuação governamental se relaciona a política em observação? Para cada situação, haverá questões específicas e características a serem consideradas no encaminhamento da aproximação ao campo. No nosso caso, estamos inseridos no recorte de um Programa que é oriundo de políticas públicas educacionais de 1985, criado como o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, por meio do Decreto nº 91.542 que, a partir de 2010, com o Decreto nº 7.084, ganha estatuto de programa de Estado, deixando de estar submetido às vicissitudes dos diferentes governos.¹⁵

¹³ TREVISAN; VAN BELLEN. *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*. RAP. FGV. Rio de Janeiro, 42(3): 529-50, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/agC78h>>.

¹⁴ Para se obter uma visão de como cada área trata desse tema, sugerimos a publicação: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de. (Org.). *A Política Pública como Campo Multidisciplinar*.

¹⁵ Segundo OLIVEIRA. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*, p. 329, “[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as

O PNLD enquanto política pública é normatizado, regrado, implementado, desenvolvido, finalizado, gerando textualizações de diferentes responsabilidades. Essa rede textual provoca a revisão de valores atribuídos ao LD, na forma como vai sendo avaliado: de objeto técnico adequado (ou não), com mensuração verificável de especificações de qualidade física a cargo dos técnicos do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, até objeto ideológico autorizado pelo processo de avaliação do Programa a participar do trabalho escolar, sob a responsabilidade de especialistas da SEB/MEC.¹⁶ Como tal, na situação de sala de aula, pode vir a ocupar papel central, ser o responsável pelo gerenciamento de todas as atividades, como um objeto disciplinador, como aquele que determina as práticas educacionais a serem ditadas, ou ser relativizado pela gestão do professor, como objeto provocador de reflexões éticas e políticas, em diálogo que se desdobra em possibilidades de muitos outros estudos, em função de cada turma. Ou seja, quem define o papel do LD como objeto autorizado na sala de aula é o professor, considerando as necessidades, condições e expectativas de seus alunos e de sua escola.

Para que esse objeto chegue a ser autorizado, é preciso que percorra várias etapas, o que significa ultrapassar obstáculos de natureza variada. Uma das etapas vai caracterizá-lo em relação ao momento escolar, ao componente curricular, e determinar se é objeto reutilizável ou consumível, tal como pode ser observado no QUADRO seguinte.

políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.”

¹⁶ Conforme as regras do edital que definem o que é ético, preconceituoso, teoricamente consistente, etc.

QUADRO 1

Livros por ano de escolaridade

Etapa de Ensino	Ano / Série	Componentes Curriculares	Tipo dos Livros
Ensino Fundamental Anos iniciais	1º, 2º e 3º ano	Alfabetização Matemática e Alfabetização Linguística.	Consumíveis
	2º ao 5º ano	Ciências, História e Geografia.	Reutilizáveis
	3º ao 5º ano	Matemática e Língua Portuguesa.	Reutilizáveis
Ensino Fundamental Anos finais	6º ao 9º ano	Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.	Reutilizáveis
	6º ao 9º ano	Língua Estrangeira Moderna Inglês ou Língua Estrangeira Moderna Espanhol.	Consumíveis
Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	1º ao 3º ano	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física.	Reutilizáveis
	1º ao 3º ano	Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol.	Consumíveis
	Volume único	Filosofia e Sociologia.	Consumíveis
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental	1º ao 5º ano	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, História Regional e Geografia Regional	Consumíveis
	6º ao 9º ano	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol.	Consumíveis
	Programa Brasil Alfabetizado - PBA	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática.	Consumíveis

Fonte: FNDE. Disponível em: <<http://goo.gl/ozP8VT>>.

O referido QUADRO expõe o detalhamento orientador de editais. Esse detalhamento registra o resultado de um conjunto de decisões tomadas em diversas situações e contextos ao longo do tempo. Por exemplo, as disciplinas Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna serem incluídas por primeira vez no PNLD 2012. Observa-se também o apagamento de discussões de critérios adotados para a determinação de ser o livro um objeto consumível ou um objeto reutilizável para determinadas disciplinas e etapas de ensino. Objeto tipologizado é referido unicamente a partir da forma autorizada para seu uso e determinante na relação de vínculo entre aluno e LD. O que justificaria ser passível do registro de anotações do aluno, no caso de livros para a alfabetização matemática e linguística, assim como para a língua estrangeira, filosofia e sociologia? Por que língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, biologia, química e física não podem comportar marcas individuais, precisam ser reutilizáveis?

Esse objeto especificado ganha contorno de objeto de mercado quando é orçado para ser comprado pelo poder público. É da responsabilidade do FNDE não só a divulgação do edital em seu portal, mas também a inscrição das editoras para participação no Programa, a disponibilização do guia em sua forma impressa e digital e o controle e provimento das escolhas feitas pelos professores. Cabe-lhe também a negociação para compra e posterior distribuição dos livros didáticos em todo o território nacional,¹⁷ assim como o posterior remanejamento e previsão da reserva técnica de livros.¹⁸

A cada etapa do processo de avaliação, o LD vai sendo reconfigurado discursivamente pelas diversas práticas, que lhe vão atribuindo configurações que interferem no modo de sua apreensão. Essas práticas estão submetidas às coerções impostas pelas decisões sobre o modo de funcionamento do Programa e, por sua vez, constituem novas coerções.¹⁹ Por essa razão, nosso recorte avaliativo dessa política pode percorrer determinados aspectos e discutir modos pelos quais esse objeto

¹⁷ Com a parceria da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT.

¹⁸ SISCORT – Sistema de controle de remanejamento e reserva técnica.

¹⁹ São muitas as coerções que se impõem ao longo do processo, entre elas, as de caráter legal que exigem que alguns textos produzidos sejam sigilosos.

LD vai sendo instituído como resultado das restrições discursivas a que o Programa o submete e projeta a cada nova edição: aquilo que deve/pode ser dito no LD para tal público, o que é interdito, apresentado em tal formato (consumível, reutilizável, volume único ou vários, juntando áreas ou apresentando-as em separado), no valor x. Ou seja, há forças da sociedade que também interferem nesse seu modo possível de existência.

O QUADRO 2 apresenta dados numéricos relativos à compra de exemplares didáticos, ocorrida entre 2012-2014, tais como a referência a ano letivo contemplado, número de alunos e escolas beneficiadas, total de exemplares envolvidos na transação e finalidade das aquisições. Resume ainda resultados da evolução de gastos anuais com investimento em aquisição, distribuição, controle de qualidade e "etc."²⁰ das coleções.

²⁰ As aspas são de responsabilidade destas autoras.

QUADRO 2 - FNDE-PNLD – Edição de livros didáticos 2012-2014

Ano de aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Exemplares	Investimento	Atendimento
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Aquisição completa Ensino Médio
		28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
2013	PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Reposição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		7.649.794	50.619			Aquisição completa Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		31.102.628	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Reposição Ensino Médio
			116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
2012	PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Aquisição completa Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		8.780.436	50.343			Reposição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		33.084.503	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Reposição Ensino Médio
			-	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade, etc.

Fonte: <<http://goo.gl/BjXDZz>>.

Esse objeto orçado alcança valores da ordem de R\$ 3.658.982.756,97. Sem a pretensão de fazer um estudo aprofundado do orçamento do FNDE destinado ao PNLD, ressaltamos que entre a edição do ensino médio do PNLD 2012 e a do PNLD 2015 (o PNLD 2013 é somente de reposição), houve aumento de R\$ 720.701.124,00 para R\$ 898.947.328,29. Infelizmente, os dados relativos ao PNLD 2011 não estão incluídos nessa TABELA, por essa razão não há como comparar o atendimento do ensino fundamental em seus editais específicos. É preciso considerar, ainda, que o PNLD inclui outros editais específicos de aquisição de livros para acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, obras para o professor, atendimento a escolas rurais, escolas com EJA, entre outros.

Portanto, de objeto técnico, especificado, consumível, reutilizável, tipologizado, de mercado, orçado, passamos a tratá-lo como objeto a ser avaliado em sua coerência interna: é preciso observar o modo como esse objeto se apropria de categorias interpretativas do que seja um LD que atenda às exigências do edital específico a que se submete, contribuindo com uma escola preocupada com a formação do cidadão. A equipe responsável por esse momento avaliativo, o da coerência interna do objeto, segue a ficha elaborada a partir das imposições do edital. Tratamos da elaboração da ficha, de suas características e de seu modo de registro no item a seguir.

Fichas de avaliação de livros didáticos: em busca de um objeto ético

A experiência do PNLD com fichas de avaliação por componente curricular já conta com uma trajetória que tem seu início nos anos de 1990. Cada disciplina desenvolve o seu modelo de ficha com estrutura diferente, e é a partir dessa experiência que se instaura a atividade inicial das línguas estrangeiras. Assim, as línguas estrangeiras, ao ingressarem no programa, seguem essa tradição que procura garantir aos avaliadores um instrumento comum, que reúna critérios gerais e específicos, de modo que o avaliador possa registrar suas considerações de análise sobre as coleções submetidas ao edital. Registre-se que sob a designação "línguas estrangeiras" estão incluídas as coleções para o ensino do espanhol e do

inglês. A ficha de avaliação do componente Língua Estrangeira é a mesma para as duas línguas.

Cada coleção, inicialmente, PNLD 2011, esteve composta por Manual do Professor, Livro do Aluno e Cd em áudio; ao longo do tempo esse conjunto foi mantido, sendo incluído outro, no PNLD 2014, semelhante, porém acompanhada de DVD com conteúdos multimídias; e, no PNLD 2015, um conjunto com livro digital. Essas mudanças exigiram ajustes específicos nas fichas de avaliação.²¹ A ficha é elaborada guardando-se a diretriz geral do Programa: uma parte das questões está voltada para itens que contemplam critérios comuns a todas as disciplinas, no que diz respeito à legislação brasileira, e uma segunda parte, voltada para os critérios relacionados à disciplina, no caso, os da língua estrangeira.

Como já apontamos anteriormente, não tratamos do conjunto dos aspectos que caracterizam o PNLD como um programa de políticas públicas que define, ou pelo menos participa da definição, do que deveria ser o ensino de línguas nas escolas brasileiras; escolhemos um elemento específico – as fichas de avaliação, em busca dos elementos que caracterizam o LD como *objeto ético*. Para tratar o LD desse modo, é preciso rever caminhos percorridos pela elaboração de material didático de ensino de línguas pensado para a escola de ensino básico. Ainda que o ensino de inglês conte com longa trajetória de edição de livros didáticos pensados para a escola regular (sem o vínculo com o PNLD), o ensino do espanhol na escola tem experiências esparsas no território nacional, já que sua presença nas redes de ensino, tanto pública como privada, à exceção do estado do Rio de Janeiro,²² não estava submetida a nenhuma

²¹ No caso da equipe de línguas estrangeiras, os mesmos avaliadores responderam pela análise do âmbito do pedagógico, seja apresentado em papel, seja em ambiente digital. Houve uma equipe que cuidou de detalhes técnicos específicos.

²² DAHER. *Formación de docentes de ELE: ¿Cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas?*, p. 107, afirma: "En Rio de Janeiro, [...] se aprueba y homologa ley estadual (D.O. de 17/1/85) que incluye la asignatura en el currículo escolar de las escuelas de 'segundo grau'. Más tarde, la Constitución del Estado de Rio de Janeiro, de 1988, establece la obligatoriedad de ofrecer la enseñanza del español que en su artículo 317 dice: 'Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de primeiro e segundo graus, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos'. Y en su párrafo 3º menciona: 'A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do segundo grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único'".

imposição nos últimos vinte anos anteriores à lei de 2005.²³ O espanhol é incluído oficialmente como disciplina obrigatória do currículo oficial por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Reforma Capanema, Lei Orgânica do Ensino Secundário, porém com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases 4024/61 e 5692/71, que transformaram a LE numa Disciplina Complementar ao Núcleo Pedagógico/Parte Diversificada, não encontra condições de permanência na escola.²⁴ Tendo em vista esse histórico, a experiência com material didático esteve, por anos, voltada para as necessidades e especificidades de alunos de cursos livres e não da escola básica.

A partir de 2005, com a obrigatoriedade da oferta do espanhol para o ensino médio em todo o território nacional, são necessários novos materiais didáticos adequados à proposta educacional desse nível escolar. São também necessárias outras ações como, por exemplo, por parte de associações estaduais de professor de espanhol, a luta para que os estados cumpram a lei e abram concursos públicos para a seleção de professores que deverão atuar nesse nível de ensino.²⁵

Com esse breve retrospecto, percebe-se que a primeira chamada efetuada pelo PNLD 2011 para línguas estrangeiras para o ensino fundamental estava sob o impacto desse contexto pouco amadurecido para atender à escola, no que se refere ao espanhol, e em sua primeira edição não contemplava o nível de ensino previsto pela lei. Ainda assim, o processo foi disparado. O material entregue para participar do processo de avaliação e seleção das coleções passa por várias etapas. A primeira é a da pré-inscrição e corresponde ao Cadastramento de titulares de direito autoral com a documentação exigida em edital. Aprovada a inscrição, procede-se a outra análise também efetivada antes do envio das coleções para a análise pedagógica, de responsabilidade de órgão de medidas

²³ O ensino do espanhol era ministrado em algumas escolas públicas fora da grade curricular como nos Centros de Estudos de Línguas-CEL, em São Paulo, desde 1987; em Centros de Línguas Estrangeiras Modernas-CELEM, no Paraná, desde 1986; em Núcleos de Estudos de Línguas-NEL, em Pernambuco, desde 1988; e em Centros Interescolares de Línguas-CIL, no Distrito Federal, desde 2003. (DAHER. *Formación de docentes de ELE: ¿Cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas?*).

²⁴ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, [s.p.].

²⁵ Para maiores informações sobre lutas de professores de espanhol no Brasil ver página com informações sobre a Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – COPESBRA, disponível em: <<https://goo.gl/gDQQp0>>.

técnicas.²⁶ A segunda é a de caráter pedagógico, a que tem como instrumento a ficha de avaliação.

Essa a ficha será apresentada aos avaliadores no momento de preparação da equipe, para que todos os professores envolvidos no processo possam, não só tomar conhecimento dos critérios que organizam a ficha, como também sugerir ajustes ou alterações. O debate sobre a ficha é da responsabilidade da Coordenação de área e dos Coordenadores adjuntos de ambas as línguas, com a participação do representante da comissão técnica do MEC. A primeira versão da ficha é montada a partir dos itens impostos pelo edital e, após a reunião geral da equipe, se define a feição final da ficha. Após ser formatada é encaminhada aos professores-avaliadores que dão, então, continuidade a seu trabalho, tendo como objetivo preencher a ficha de modo desenvolvido e argumentado, com obrigatoria exemplificação retirada dos componentes da coleção em análise.²⁷

É a partir desse momento que se impõe a compreensão do LD como objeto ético. Esclarecemos. Tomemos a coleção submetida ao edital como uma enunciação: toma-se a palavra para se produzir um enunciado que ocupará, no caso de aprovação, lugar importante na sala de aula da escola pública brasileira. Enuncia-se a partir de uma posição constituída por uma dimensão ética que pode, no caso, ser explicada como o lugar de onde as obras didáticas postulam seus fundamentos teóricos e o modo como esses fundamentos se concretizam em atividades, explicações, exemplificações, encaminhamentos ao professor. É essa dimensão ética, advinda da posição que situa a enunciação, que impõe ao LD responsabilidade pelas escolhas que realiza ao sobrepor uma certa concepção de língua/ensino/papel de professor e de aluno/cultura/identidade – e essa lista poderia ser muito alongada – e o que inclui como conteúdos na obra: criam-se representações de realidades que travam lutas éticas com as realidades dos professores e alunos.

Bakhtin nos ajuda a compreender o ato ético e a responsabilidade moral:

²⁶ Ver DAHER; FREITAS; SANT'ANNA. *Breve Trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL D.*

²⁷ Sobre composição da equipe, etapas e procedimentos, ver DAHER; FREITAS; SANT'ANNA. *Breve Trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL D.*

Um ato tem de adquirir para si um plano unitário único a fim de ser capaz de refletir-se em ambas as direções – em seu sentido ou significado e em seu ser; tem de adquirir para si a unidade da responsabilidade bilateral – tanto para seu conteúdo (responsabilidade especial) como para seu Ser (responsabilidade moral). E a responsabilidade especial, além disso, tem de ser colocada em comunhão com a responsabilidade moral unitária e uni-ocorrente como um momento constituinte nela. Essa é a única maneira de se poder suplantar a perniciosa não-fusão e não-interpenetração de cultura e vida.²⁸

Observada essa proposta bakhtiniana, o LD, ao passar a objeto ético, está comprometido com uma responsabilidade bilateral: tanto com o conteúdo escolhido quanto com os modos de apresentar essa escolha. Observar essa relação é o papel central das questões da ficha de avaliação. Quanto mais fontes de excedente de visão sobre um objeto, mais visibilidade se tem sobre esse objeto.

Não é possível no escopo deste artigo comentar todas as perguntas das fichas de avaliação. Desse modo, apresentamos, no QUADRO 3, a organização geral das fichas dos PNLD já explicitados. O QUADRO 3 nos informa que, ao longo dos quatro processos de PNLD, as fichas foram revistas e representam o modo como cada equipe organizou seu trabalho de avaliação a partir do edital.

²⁸ BAKHTIN citado por SOBRAL. O ato “responsível”, ou Ato ético, em Bakhtin, e a Centralidade do agente.

QUADRO 3

Dados gerais sobre as fichas de avaliação

FICHAS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA (QUESTIONÁRIO)			
PNLD 2011 (UFMG) Anos Finais do Ensino Fundamental	PNLD 2012 (UFF) Ensino Médio	PNLD 2014 (UFF) Anos Finais do Ensino Fundamental	PNLD 2015 (UFF) Ensino Médio
92 questões	63 questões	81 questões	62 questões
14 blocos	11 blocos Parte A: 59 questões Parte B: 4 questões	12 blocos Parte A: 77 questões Parte B: 4 questões	9 blocos Parte A: 58 questões Parte B: 4 questões

Entre os blocos das fichas,²⁹ optamos por algumas perguntas do bloco voltado para questões teórico-metodológicas (em anexo, o recorte correspondente a cada edição do PNLD), que estão registradas em todas as versões das fichas, com pequenos ajustes na sua apresentação. Desse modo, as perguntas escolhidas para orientar nossos comentários sobre as relações que permitem estabelecer ao estudar-se o objeto LD como objeto ético são:

- a. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios e demais componentes apresentados no material?
- b. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?
- c. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?
- d. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro [...]?
- e. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

Todas as perguntas que compõem as fichas se baseiam nos itens do edital, tal como já foi explicitado. As exigências do edital, transpostas para as fichas em forma de perguntas a serem respondidas pelo avaliador, determinam o que deverá ser observado nos livros didáticos. Entre outras

²⁹ Os blocos se organizam em torno a um conjunto de critérios. A parte A corresponde aos critérios gerais e específicos sobre o tema do bloco; a B, aos comuns a todos os componentes curriculares.

questões relevantes, essas cinco perguntas vão orientar nosso comentário neste artigo.

Do ponto de vista da ética, a margem de liberdade de escolha que se tem ao tomar uma decisão implica responsabilidades. O filósofo Spinoza, em seu tratado sobre *Ética*, ao explicar que a “potência de um efeito é definida pela potência de sua causa, à medida que sua essência é explicada ou definida pela essência de sua causa”,³⁰ nos auxilia a compreender que a potência do efeito das escolhas teóricas e metodológicas é definida pelo que a causa – suas concepções de língua, professor, ensino de línguas, alunos, papel da língua estrangeira na escola, dentre as mais relevantes –; desse modo, a essência dessa escolha fica definida pela essência da sua causa, isso quer dizer que todo desdobramento dessa potência em modos de organização estão submetidos a essa relação ética: não há argumento que justifique o descompasso entre os compromissos assumidos e a organização da coleção, porque “as coisas que nada têm em comum entre si, uma não pode ser a causa da outra”.³¹ Logo, registrar um conjunto de apontamentos teóricos e metodológicos no manual do professor e não garantir a sua consecução na forma como está concebido o livro do aluno é um problema que afeta a natureza do LD como *objeto ético*.

Na mesma direção, situamos o livro como *objeto ético* que deve assumir suas responsabilidades ao indagarmos se o LD contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais. Isto porque é da natureza da língua ser constituída “na” e constituir “a” relação entre as pessoas: a descrição teórica dos elementos que compõem a língua não é a língua em interação. Portanto, o sociocultural é o atributo principal que determina o modo pelo qual a língua estrangeira deve ser apresentada pelo LD.

Relacionado a esse atributo estão as duas indagações “c” e “d”. O pensamento autônomo, o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro podem ser compreendidos a partir da afirmação de Savater:

³⁰ SPINOZA. *Ética*, p. 369.

³¹ SPINOZA. *Ética*, p. 15.

A liberdade de escolha e a vulnerabilidade da nossa condição são as bases da ética, e nos impõem obrigações. A reflexão ética pretende ajudar-nos a entender como podemos ajudar-nos uns aos outros a conviver melhor, a disfrutar da melhor vida possível. E ainda que não exista um código, podemos lançar mão de algumas ideias úteis e consolidadas, empregá-las como instrumentos que nos ajudem a pensar que tipo de vida preferimos. E como os problemas se renovam quase que diariamente, devemos refletir constantemente, a vida refletida não termina nunca, dura o que dura a existência. (tradução das autoras).³²

Ou seja, o LD de línguas estrangeiras como objeto ético assume, mesmo que sem total consciência de seus elaboradores, esse lugar de escolha e de obrigações: pensar modos de criar condições para que professores e alunos que vão utilizar esse material tenham um instrumento que nos ajude a pensar o tipo de vida que preferimos, como podemos ajudar-nos uns aos outros a conviver melhor. E esse processo não é acabado, o LD é só uma parte desse percurso que não tem fim.

Por último, registramos um problema que se torna grave quando ocorre, porque estar isento de erros e inadequações no uso da língua estrangeira é um compromisso que o elaborador assume ao apresentar seu material à avaliação. Ser descuidado na revisão de um material para um público de milhões de professores e alunos de todo o território brasileiro é, como mínimo, desrespeitoso e pode vir a ser antiético. Vejamos. Do ponto de vista ético, não são só os nossos corpos vulneráveis a ações antiéticas, também o nosso ânimo o é; isso implica que, no caso de livros com erros e inadequações, o ânimo de alunos e professores será afetado porque isso demonstra, por parte dos elaboradores dos livros didáticos, descaso, desconsideração e, mesmo, pouco empenho em respeitar a quem se destinam os livros didáticos de língua estrangeira. Ou, como afirma Bakhtin, “não é o conteúdo do enunciado que me obriga, mas minha assinatura aposta a ele, ou seja, a minha decisão de assumi-lo como obrigação”;³³ cada responsável pela coleção dos livros didáticos de línguas estrangeiras, ao aporem seus nomes como autores da coleção,

³² SAVATER. *Ética de urgencia*, p. 22.

³³ BAKHTIN. *Para uma filosofia do ato responsável*, p. 153.

assumem como obrigação seguir as determinações do edital. As fichas de avaliação são o espelho desse compromisso.

Palavras finais

Viver é tomar posição axiológica a cada momento; é posicionar-se frente a valores. (Bakhtin)

Abrimos nosso artigo recorrendo a uma citação de Foucault. Dela, ressaltamos especialmente que ninguém é titular do poder, mas ele sempre se exerce numa direção, com uns de um lado e outros do outro. Nossa reflexão sobre a avaliação efetivada pelo PNLD sobre os livros didáticos de línguas estrangeiras nos faz rever esse campo: de um lado, os materiais que pretendem ser selecionados para distribuição às escolas brasileiras, de outro o processo avaliativo que vai fazer desse material o objeto autorizado a ser distribuído. Não chegam a ser campos em embate, mas seguramente o processo avaliativo deseja diminuir a distância daqueles que não possuem poder nesse momento – professores e alunos. A constituição do objeto ético é parte desse esforço.

Como professoras que formam professores de línguas, assumimos que atuar profissionalmente nesse campo e aceitar outros encargos que relacionam nossa prática a intervenções em políticas públicas nos colocam obrigatoriamente no interior do “princípio da agitação”. Ou seja, do ponto de vista ético, nos situamos “num princípio de movimento, um princípio de inquietude permanente”.³⁴

Analisar etapas da execução do PNLD é tarefa fundamental numa sociedade democrática. Cabe a todos nós, envolvidos no processo, participar, seja como integrantes da equipe de avaliação, como professores que escolhem o livro didático que desejam usar, como pesquisadores de programas de pesquisa e pós-graduação das instituições de ensino superior, como deputados e senadores da República.

Del Carmen Daher possui doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas pela PUC-SP, é mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ e licenciada em Letras, nas habilitações Português e respectivas literaturas (UFRJ, 1980) e Português-Espanhol (UFRJ, 1989). É professora-pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) na graduação em Letras, habilitação Português-Espanhol, e pesquisadora do CNPq. É professora do PPG de Estudos de Linguagem, junto à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação.

³⁴ FOUCAULT. *Microfísica do poder*, p. 9.

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna concluiu o doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP em 2000. Realizou seu mestrado em Letras Neolatinas na Faculdade de Letras da UFRJ (1988), bem como sua graduação e licenciatura em Letras, habilitação Português-Espanhol. É professora associada e pesquisadora de Letras da UERJ, onde atua desde 1981 na habilitação Português-Espanhol. Na pós-graduação em Letras, área de concentração em Linguística, está ligada à linha de pesquisa Práticas de linguagem e discursividade (desde 2000).

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 10 de mar. de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio –Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC / SEB, 2006.
- DAHER, D. C. Formación de docentes de ELE: ¿Cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas? In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. da S. (Org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Assoeste, 2011, p. 97-115.
- DAHER, D. C.; FREITAS, L.; SANT'ANNA, V. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Revista Eutomia*, Recife: UFPE, v. 1, n. 11, p. 407-426, Jan./Jun., 2013.
- FNDE. Disponível em: <<http://goo.gl/gB48u0>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/xI8fDz>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

- PICANÇO, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.
- RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.
- SAVATER, F. *Ética de urgência*. Buenos Aires: Ariel, 2012.
- SOBRAL, A. O Ato "Responsável", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. *Signum: Estudos de Linguística*. Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/gkrHvm>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/Wtq88o>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- SPINOZA, B. *Ética*. 3. ed. Tradução e notas de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/wd6fwp>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 42, p. 529-50, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/Q2DZKT>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

ANEXO 1 - Bloco de questões teórico-metodológicas das fichas de avaliação, por edição do PNLD

2011	<p data-bbox="218 111 274 1332">III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados</p> <p data-bbox="285 111 420 1332">5. São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?</p> <p data-bbox="324 111 420 1332">6. A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?</p> <p data-bbox="436 111 532 1332">7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?</p> <p data-bbox="548 111 610 1332">8. A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?</p> <p data-bbox="627 111 677 1332">9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?</p>
------	--

2012	<p>Bloco IX - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção</p> <p>39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc.?</p> <p>40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino aprendizagem?</p> <p>41. Propõe atividades de avaliação e de auto avaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?</p> <p>42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?</p> <p>43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?</p>
2014	<p>Bloco IX - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção</p> <p>34. Apresenta coerência entre sua fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc.?</p> <p>35. Organiza-se de forma a viabilizar a progressão do processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>36. Propõe atividades de avaliação e de auto avaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?</p> <p>37. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?</p> <p>38. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?</p> <p>39. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental?</p>

2015

Bloco IX: no que se refere ao seu conjunto, a coleção

46. Apresenta coerência entre sua fundamentação e o que é proposto no livro do aluno?
47. Organiza-se de forma a viabilizar a progressão da aprendizagem?
48. Prioriza a leitura e a produção escrita no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio?
49. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?
50. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?
51. Discute relações de intertextualidade?
52. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas?
53. Apresenta de modo correto, contextualizado e atualizado, conceitos, princípios, informações e procedimentos, seja em textos, atividades, ilustrações ou imagens?
54. Articula os conteúdos de língua estrangeira com a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, estabelecendo conexões também com as demais áreas e com a realidade?
55. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio?
56. Permite a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos livros digitais?
57. Articula os OEDs aos temas, textos e atividades previstos na coleção impressa, apresentando material pertinente e adequado às estratégias pedagógicas do conjunto?
58. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

E a formação docente?

Os documentos e ações oficiais que servem de norte para o EF e o EM indicam alguns saberes que o professor deve dominar, pois, ao sinalizar caminhos teórico-metodológicos para o ensino de línguas na escola, também apontam questões que a formação docente deveria problematizar no sentido de preparar professores para atuar na educação formal.

Com relação à formação do professor, não há, evidentemente, um modelo pronto e acabado e talvez existam mais interrogações do que respostas, em vista do próprio cenário que a educação básica no Brasil apresenta: nem os professores se sentem motivados a ensinar, nem os alunos se sentem estimulados a aprender.

Passou-se, então, a pensar e buscar realizar uma formação de professores de espanhol à luz dos caminhos indicados por documentos oficiais com relação ao ensino de línguas na escola, visto que esses documentos também sinalizam aspectos a serem contemplados na licenciatura.

O desafio que se apresenta aos formadores docentes, então, é avaliar quais conhecimentos o futuro professor deve aprofundar para cumprir seu papel no espaço escolar e também decidir como serão tratados e articulados nas disciplinas da licenciatura. Esse desafio pressupõe ainda considerar que o livro didático é um recurso importante para o professor, sendo às vezes o único material de que dispõe para usar na sala de aula. Por isso, é preciso que ele tenha afinidade com esse instrumento de trabalho e com as teorias e concepções subjacentes a ele, tanto para aproveitá-lo da melhor forma no processo de ensino/aprendizagem, quanto

para assumir uma postura crítica com relação a ele, identificando suas possíveis lacunas, adaptando-o à realidade e às necessidades de suas turmas, complementando-o se julgar necessário ou, até mesmo, optando por não usá-lo.

Para cumprir e executar a proposta educacional de ensino de espanhol sugerida pelos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, assim, devem-se formar professores com a devida qualidade de reflexão e de prática no que se refere a variados âmbitos como, por exemplo: domínio (meta)linguístico-discursivo, habilidades reflexivas e metodológicas, autonomia crítica e intelectual, habilidades referentes a tecnologias, entre outros; tudo isso visando a que o professor da referida língua se habilite cada vez mais para promover a educação linguística de outros indivíduos.

Deve-se, portanto, formar não um transmissor de informações, mas sim um construtor de conhecimentos autônomo e crítico e que coloque em prática um ensino também crítico de espanhol, valorizando e buscando tal criticidade como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, um professor que tenha uma perspectiva crítica frente ao mundo, que fomente tal postura nos alunos, e que entenda a educação como atividade que deve promover a formação de jovens para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, busca-se formar um professor que compreenda o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola não com um fim em si mesmo, algo meramente instrumental, mas sim como um processo interdisciplinar de construção coletiva de conhecimento, como algo constitutivo e fundante de subjetividades críticas e autônomas, constituinte de significados, valores, conhecimentos, atitudes e habilidades para o ser e o viver na sociedade atual.

El proyecto FOCOELE

Dado ese contexto, se hace evidente el papel y el deber que tiene la universidad pública brasileña: ofrecer cursos de formación inicial y continua que respondan a esas necesidades y que contribuyan a capacitar profesores de español, disminuyendo las distancias entre el mundo académico y la enseñanza básica, mejorando el nivel de educación que se le ofrece a la sociedad. En el marco de la educación continua, esas acciones se pueden concretar por medio de proyectos que ofrezcan espacios de reflexión y discusión y posibiliten trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, conexión entre teoría y práctica, evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos adecuados a los diferentes contextos de enseñanza de español en Brasil, lo cual, esperamos, posibilite aumentar la autonomía y el desempeño reflexivo y crítico de la docencia.

En 2010 iniciamos el Proyecto de Extensión Formación Continua de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOCOELE, en la Faculdade de Letras-FALE de la Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.¹ [...] El proyecto atiende a profesores de español de la enseñanza regular, preferentemente los de la escuela pública, y se construye como un espacio de reflexión sobre el papel educativo del español. Son objetivos del proyecto: fomentar discusiones sobre prácticas pedagógicas y perspectivas teóricas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y las

¹ El proyecto da certificados de extensión a los participantes y se realiza con becas ofrecidas por: PROEX/UFMG (Pró-Reitoria de Extensão), PROGRAD/UFMG (Pró-Reitoria de Graduação) y CENEX/FALE/UFMG (Centro de Extensão).

maneras de enseñarlas y aprenderlas sin reducirlas a estereotipos, falsas creencias o hegemonías de una variante lingüística y una cultura específicas; estimular la reflexión crítica y la autonomía en la práctica docente; facilitar el uso de tecnologías tanto para la propia formación como para la práctica docente; evaluar, complementar y producir materiales didácticos.

[...]

Lo que sirve de base y orientación teórico-metodológica para el desarrollo del proyecto FOCOELE es la perspectiva educativa de la lengua extranjera en la enseñanza regular, presentada por los documentos que rigen las prácticas pedagógicas y educacionales en Brasil: los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) y las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Publicado originalmente em: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; ALMEIDA, E. G. Educação continua de profesores de espanhol: la experiencia del proyecto FOCOELE. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/OWSSVP>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil

Cresce a olhos vistos no Brasil uma produção de textos críticos sobre o ensino de ELE, resultantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas nas e pelas universidades responsáveis pela formação de professores, em nosso país. Essa produção não se concentra no triângulo Rio–São Paulo–Minas Gerais, como podem pensar alguns. Atualmente, o ensino do Espanhol alcançou um lugar expressivo, graças ao trabalho que há muito tempo começou a ser construído por professores dedicados não só a “dar aulas de espanhol”, com todas as dificuldades de infraestrutura que havia, mas também a pensar e buscar compreender esse idioma a partir de um olhar brasileiro.

[...]

É importante sublinhar que a formação de professores de espanhol na universidade brasileira, por mais diversas que sejam as regiões onde estão instalados seus campi, marca “um olhar brasileiro ou os olhares brasileiros sobre a pesquisa e a formação de profissionais em Língua Espanhola – seja na área de Linguística ou de Literatura”, como já afirmavam Marcia Paraquett e André Trouche em *Formas e linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*.

Este dossiê, intitulado “Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil”, em boa hora organizado pelos Professores Elzimar Goetenauer de Marins Costa (UFMG), Cristiano Silva de Barros (UFMG) e Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC), deixa clara a preocupação com a qualidade, ao reunir nove artigos de professores e

pesquisadores de nove diferentes universidades brasileiras, todos sobre o tema da formação do professor de espanhol e as questões daí surgidas, em várias perspectivas. Graças a esse fio condutor, o leitor tomará conhecimento de diferentes questões que estão na base dos cursos de formação de professores de espanhol na universidade brasileira.

O dossiê que temos em mãos torna-se ainda mais importante pela escassez, dentro do contexto editorial brasileiro, de obras que abordem o tema da formação do professor de espanhol no Brasil. Esta obra, assim, busca suprir esse problema ao reunir e oferecer ao público interessado artigos de professores e pesquisadores da UFMG, UFG, UFPB, UFRRJ, UNIFESP, UNIPAMPA, UFAL, UFC e UFSCar. Se por um lado observamos que se trata apenas de algumas das universidades brasileiras que hoje formam professores de ELE, por outro o recorte nos dá uma amostragem considerável, em número e em qualidade, da ampliação do ensino do espanhol no Brasil nos últimos anos.

Publicado inicialmente em: NASCIMENTO, M. B. B. Apresentação. In: BARROS, C. S.; MIRANDA, C. A. A.; COSTA, E. G. M. (Coord.). Dossiê: construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil. *Revista Eletrônica do GEPPELE* – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol. Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará. Ano 1, n. 2, v. 1, nov. 2013 - maio 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/nwdpyo>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

Referências

TROUCHE, A. L. G.; PARAQUETT, M. *Formas e linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p. 10.

Dez anos depois...

Representações dos professores de Espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161/2005

Fernanda Peçanha Carvalho

Introdução

Neste artigo objetivo apresentar uma síntese de minha dissertação, intitulada *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*, defendida em 2015, dez anos após a promulgação da Lei, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Relatarei também minha experiência como pesquisadora sobre as representações acerca da legislação mencionada, bem como parte de minha trajetória como professora de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Um dos principais fatores que contribuíram para a motivação do meu estudo de mestrado se relaciona à minha experiência docente como professora efetiva de E/LE na rede pública federal de ensino e, refletindo a partir desse lugar, afirmo que a legislação a respeito do ensino da língua espanhola no Brasil tem sido um elemento constitutivo da minha atuação profissional. Quando comecei a refletir sobre qual objeto investigar e sobre quais perguntas de pesquisa fazer ao elaborar meu pré-projeto a ser proposto no processo seletivo para o mestrado, decidi imediatamente pela Lei 11.161. Naquele período, ano de 2011, um ano após o prazo final de implementação da legislação e após ser aprovada em um concurso para professora de língua espanhola na UFMG, eu estava muito interpelada pelos desdobramentos positivos da Lei e tinha uma expectativa de que ouviria dos professores de E/LE dizeres otimistas, esperançosos, satisfatórios, positivos. Entretanto, ao desenvolver a pesquisa de

mestrado, deparei-me com discursos de queixa, de mal-estar, de incompletude, reverberando a Lei do Espanhol como faltosa, promotora de (i) mobilizações e de impactos negativos no espaço escolar. A referida Lei gera tensões, na medida em que reduz a oferta do E/LE, ao mesmo tempo em que possibilita a oferta de mais uma LE nas escolas da região pesquisada, ainda que a oferta se dê de forma marginalizada e conflituosa, conclusão a que cheguei como resultado da pesquisa. Tais discursos destoaram da minha expectativa, da minha experiência profissional naquele momento, que se dava em um colégio técnico de uma universidade federal, cujo ensino de línguas estrangeiras ocorre de forma diferenciada e qualitativa; tais discursos destoavam do meu processo subjetivo de satisfação e felicidade por ter sido aprovada em um concurso público federal, que só ocorreu em função da pressão que a Lei 11.161 promoveu em muitas universidades.

Diante do choque de expectativas causado pelo *corpus* investigado, do fato de deparar-me com discursos que diziam de uma realidade de má implementação da Lei, cuidei para lançar um olhar o mais criterioso possível para os recortes discursivos dos sujeitos-professores enunciadores da pesquisa, optando por não deixar minha vivência como professora aparecer no texto da dissertação. Agora, neste artigo, tenho a oportunidade de relatar o desafio vivido ao longo do processo de escrita e, na seguinte seção, apresento uma síntese de minha dissertação.

Como está organizada a pesquisa?

O estudo desenvolvido parte das seguintes perguntas de pesquisa: 1. Quais são as representações acerca da Lei 11.161, sobre seus impactos e os efeitos de sentido produzidos pelo discurso da Lei nos dizeres dos sujeitos-professores de E/LE?; e 2. Quais são as representações imaginárias dos professores a respeito do ensino e do valor conferido à disciplina Língua Espanhola no universo escolar após a promulgação da Lei? Apresento como hipótese de pesquisa a proposição de que há, no discurso dos professores de espanhol, representações de que a Lei 11.161 não traz repercussões significativas para fomentar e fortalecer o ensino da língua em escolas de Belo Horizonte e região metropolitana – lócus da

pesquisa. São estas perguntas e hipótese de pesquisa que orientaram o objetivo geral e os objetivos específicos.

O objetivo geral consiste em investigar as representações dos sujeitos-professores de E/LE sobre a Lei 11.161 e seus efeitos de sentido no processo de ensino da Língua Espanhola e na constituição subjetiva do professor. Os objetivos específicos, que serão abordados no recorte apresentado neste artigo, são: discutir os efeitos de sentido contidos nos dizeres dos sujeitos-professores, que nos levam a depreender representações sobre a Lei 11.161 e seus impactos, sobre o ensino e sobre a valorização da disciplina; e fomentar discussões a respeito do impacto das políticas públicas, especialmente da Lei 11.161 e seus efeitos de sentido na constituição identitária do professor de língua espanhola.

A dissertação está composta pela introdução e por cinco capítulos subsequentes. Na introdução, abordo a motivação para a realização da pesquisa, a formulação do problema e sinalizo o referencial teórico que contempla os estudos discursivos pecheutianos.¹ No capítulo 1, desenvolvo o percurso histórico, a formulação do problema, empreendendo gestos de interpretação acerca do texto da Lei 11.161. No capítulo 2, apresento o aporte teórico em que se ancora a dissertação. Inserida na Linguística Aplicada (LA), a pesquisa enfoca os estudos discursivos pecheutianos em interface com a psicanálise lacaniana,² abordando as noções de gozo, angústia, desejo, transferência, pulsão invocante e escópica. Também emprego as noções advindas dos estudos foucaultianos de arquivo e dispositivo de poder e dos estudos culturais sobre pós-modernidade, globalização e neoliberalismo.³

O eixo central do trabalho situa-se especificamente na vertente teórica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, teoria nascida nos anos de 1960, que articula linguística, materialismo histórico e psicanálise, e tem como seu precursor, e expoente, Michel Pêcheux. O filósofo francês, estabelece o discurso como objeto que deve ser analisado por uma disciplina de entremeio, a AD. Ele problematiza e reflete sobre o sujeito

¹ PÊCHEUX. *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

² LACAN. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*; LACAN. *O seminário, livro 20*.

³ FOUCAULT. *A arqueologia do saber*, [s.p.]; BAUMAN. *Globalização: as consequências humanas*, [s.p.]; HALL. *A identidade cultural na pós-modernidade*, [s.p.].

e o funcionamento do discurso sob determinadas condições de produção discursiva e histórica e se interessa pelo modo de produção dos sentidos e suas derivas.

Sublinho no capítulo 3, a trajetória metodológica empregada no trabalho e explano, detalhadamente, a metodologia empregada na análise do *corpus*. Este está constituído pelo texto integral da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 e dos dizeres de cinco professores de E/LE. O instrumento de coleta dos fatos linguísticos foi a entrevista semiestruturada, realizada com cinco professores da rede pública e privada da educação básica, atuantes em BH, Contagem e Betim, todos com mais de cinco anos de experiência e licenciados em Letras com habilitação em língua espanhola. O dispositivo teórico-analítico empregado contempla as noções de interpretação,⁴ o intra e o interdiscurso,⁵ a heterogeneidade enunciativa,⁶ as ressonâncias discursivas e as noções psicanalíticas.⁷

O capítulo 4 traz os gestos de interpretação empreendidos a partir dos recortes discursivos do *corpus*. Finalizo a pesquisa com o capítulo 5, no qual apresento as considerações finais.

Discurso brevemente na próxima seção sobre o percurso histórico das políticas linguísticas e educacionais no Brasil, com enfoque no ensino de línguas estrangeiras, que permitiram a promulgação da Lei 11.161.

Percurso histórico das políticas linguísticas e educacionais no Brasil e a Lei nº 11.161/2005

Nesta síntese histórica, que contempla o percurso dos enunciados oficiais relativos às políticas linguísticas e educacionais no Brasil, do período colonial até o século XXI, abordo a rede interdiscursiva que envolve, em especial, o funcionamento das determinações legais voltadas para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Acredito que tal trajetória proporciona

⁴ ORLANDI. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*.

⁵ PÊCHEUX; FUCHS. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*; CORACINI. *Pêcheux hoje, no limiar das dúvidas e (in)certezas*.

⁶ AUTHIER-REVUZ. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*; AUTHIER-REVUZ. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*.

⁷ Ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE. *Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita.*); Psicanálise: (LACAN. *O seminário, livro 20*; MRECH. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*; PEREIRA. *Subversão docente ou para além da "realidade do aluno"*).

insumos para a compreensão das condições de produção do processo de elaboração da Lei 11.161 e de seus desdobramentos.

De acordo com Daher, a história do ensino de LE no Brasil é anterior ao Brasil Império, iniciando-se no período colonial com o ensino do grego e do latim, LEs clássicas. A educação imperial implicou em novas necessidades educacionais e, em 1892, ocorreu a reforma educacional de Fernando Lobo, que reduziu a carga horária das LEs, causando o quase desaparecimento do grego. O italiano tornou-se facultativo e as línguas alemã e inglesa passaram a ser as mais estudadas.

No Estado do Rio de Janeiro, em 1827, o Collegio Inglez tinha em sua grade curricular o E/LE. Essa é a menção mais antiga acerca da presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira, de acordo com Freitas. No mesmo Estado, é inaugurado o Colégio Pedro II em 1837, que, em 1919, com a aprovação do Professor Antenor Nascentes para ocupar a cátedra da disciplina, protagoniza a referência mais difundida relativa ao ensino do espanhol no Brasil na escola básica.

A partir da década de 20 do século passado, várias reformas pedagógicas ocorrem no Brasil, e em 1942, com a Reforma Capanema, temos a primeira legislação educacional em que a língua espanhola surge como obrigatória no cenário escolar, conforme expõe Daher. Rodrigues destaca o Decreto de 1942 como "texto legal que ocupa um lugar fundacional de uma memória discursiva do arquivo jurídico e legislativo brasileiro sobre o ensino do espanhol".⁸

Entretanto, em 1961, ocorre um processo de maior sistematização das normas para a educação em todo o país. É então sancionada, pelo presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1961), legislação que regulamentava a educação formal em todas as escolas brasileiras. De acordo com Rodrigues, a referida legislação supervaloriza o ensino da língua nacional e exclui as LEs da grade de disciplinas obrigatórias, divergindo do Decreto de 1942, que valoriza a presença das LEs. Tal processo implica na perda de espaço do espanhol e favorece a consolidação do ensino de língua inglesa e francesa no ensino regular. Rodrigues (2012) nomeia o apagamento das LEs na textualidade

⁸ RODRIGUES. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, p. 77.

da LDB de 1961 como processo de desoficialização das línguas estrangeiras por parte das instâncias governamentais.

No governo militar, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que faz menção, de forma indeterminada, às LEs, elemento que contribui para o processo de *desoficialização* das LEs na escola, conforme indica Rodrigues. Após esse processo iniciado com a LDB de 1961, a Resolução de 1976 lança luz às LEs e altera o efeito imaginário dos textos legais anteriores. Na materialidade dessa resolução, está expresso que o estudo de língua estrangeira moderna passa a ser obrigatório para o segundo grau, atual ensino médio. Tal medida leva a um processo de identificação da disciplina LE associada, quase unicamente, ao ensino da língua inglesa.

De acordo com Eres Fernández, nas décadas de 1960, 1970 e início dos anos 1980, o pouco interesse pelo estudo do espanhol gerou uma série de dificuldades que persistiram por um bom período. Somente em 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96, legislação que prevê a obrigatoriedade do ensino de uma LE a partir da quinta série (atualmente sexto ano), vê-se um aumento do interesse pelo espanhol em âmbito nacional. Inicia-se, na década de 1990, no Brasil, um momento de grande interesse pelo espanhol. O público vê a importância do idioma e o mercado começa a valorizar o conhecimento da língua, como ressalta Eres Fernández. Outro acontecimento muito significativo para o *boom* da língua espanhola no Brasil, na década de 1990 e conseqüentemente seu auge e prestígio no século XXI, foi a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) no ano de 1991.

Na tessitura do percurso sobre a história da língua espanhola no Brasil, chegamos a 5 de agosto de 2005, data em que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulga a Lei Federal nº 11.161/2005. Esta foi proposta em um projeto de lei pelo deputado Átila Lira e, em seu artigo primeiro, determina que

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de *oferta obrigatória* pela escola e de *matrícula facultativa* para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.⁹

⁹ BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. O texto integral da lei está disponível em: <<http://goo.gl/Px8iy5>>. Grifo nosso.

É de se esperar que os efeitos de sentido da Lei se desdobrem em outros, o que nos permite o gesto de interpretação da mesma como um acontecimento discursivo singular de um arquivo nos moldes pecheutianos. Desse modo, de acordo com Pêcheux, o acontecimento se refere a um discurso que rompe com a estrutura vigente e instaura outros sentidos a partir dele. A referida Lei é a segunda legislação que possibilita que o espanhol apareça como disciplina de oferta obrigatória. É importante também destacar que a Lei nº 11.161 é a primeira lei que apresenta exclusivamente a língua espanhola como foco, o que reforça nossa concepção de que ela funciona como acontecimento discursivo singular,¹⁰ “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”,¹¹ que faz eco e que remete a um conteúdo sócio-político da história da política linguística brasileira.

O que depreendemos do *corpus* coletado, da observação da realidade escolar expressa nos dizeres dos sujeitos-professores de E/LE da escola básica, analisados na dissertação, é que na prática da implementação da Lei, o sistema de enunciabilidade do arquivo desdobrou-se em interpretações com os mais diversos (des)interesses.¹² Conforme afirma Costa Val, essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores, e a textualidade pode ser definida como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. De acordo com Orlandi, há pontos de subjetivação ao longo de toda a textualidade.

Como vimos, esse acontecimento singular da Lei, que define qual idioma deve ser obrigatoriamente ofertado no ensino médio, mobiliza relações de poder inerentes ao espaço escolar, na medida em que promove a desestabilização de poderes linguísticos já cristalizados, um rearranjo da gramática escolar, a demanda por uma reflexão mais ampla sobre a política linguística e a democratização dos saberes escolares, dentre outros aspectos. A dificuldade da implementação da Lei nº 11.161 e algumas das mobilizações geradas por seus efeitos de sentido podem

¹⁰ O termo singular é empregado aqui em sua acepção de único, exclusivo.

¹¹ PÊCHEUX. *O discurso: estrutura ou acontecimento*, p. 17.

¹² FOUCAULT. *A arqueologia do saber*, [s. p.].

referir-se à negação da latinidade, da identidade latino-americana, que imaginariamente pode não ser constitutiva das representações identitárias do povo brasileiro.

Vejamos algumas representações dos professores de E/LE de Belo Horizonte e região metropolitana acerca da Lei nº 11.161 e de seus impactos.

Análise dos dizeres dos professores: representações sobre a Lei nº 11.161 e seus impactos

De acordo com Foucault,¹³ as “condições” políticas exercem um papel central na constituição do sujeito, nos domínios do saber e nas relações com a verdade. A partir da concepção do sujeito, constituído por discursos, em constante produção, conforme o lugar sócio-histórico que ocupa, entendemos que o discurso da Lei tem implicações na constituição identitária profissional e na subjetividade do sujeito-professor. Através dos gestos de interpretação dos dizeres dos professores de E/LE sobre a Lei, problematizo como as representações criam uma “operação discursiva que visa a objetivar e perceber, em termos de imagens, o mundo real. Entretanto, como se apoia na linguagem e, conseqüentemente, nas palavras, a operação não se totaliza jamais”.¹⁴ Ademais, as representações também constituem a subjetividade e a identidade do sujeito.

Ao solicitar aos professores de E/LE, sujeitos-participantes da pesquisa, que respondessem à questão: “Você conhece a Lei Federal nº 11.161 (5/8/2005)?”, “Em algum momento você teve acesso a alguma informação sobre esse tema?”, obtivemos os seguintes dizeres:

RD 1

[...] sei que é da obrigatoriedade do ensino do espanhol, né? Que também é um *texto pra mim muito mal escrito*, sabe? Éhhh, a *intenção*, pode ter sido *boa*, mas a forma como foi feita, *não me serve* [...] (Profa. Sandra).

RD 2

[...] eu acho também que colocar como *obrigatório* o ensino da língua espanhola e *não mover uma palha para mudar* o mínimo que seja da precariedade do ensino, *inclusive* com relação as condições

¹³ FOUCAULT. *A verdade e as formas jurídicas*, [s.p.].

¹⁴ TAVARES. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*, p. 130.

materiais, de ter uma biblioteca na escola, *não vejo sentido* nisso (Prof. Leandro).¹⁵

Interpreto que, no RD 1, o modo de dizer da professora oscila no conflito entre aprovar e desaprovar a Lei ao questionar a sua redação, que dá margem a diferentes interpretações. Ela procura apontar uma contradição entre idealização e prática, sinalizada pela presença dos adjetivos boa (a intenção) e mal (o texto escrito da Lei), enquanto toma ali uma posição crítica, de desaprovação, “não me serve”, e o uso da conjunção “mas” também contribui para acentuar a ideia de oposição e de dúvida da enunciadora que oscila entre a textualidade da Lei e sua aplicabilidade na prática escolar.

O dizer expresso no RD 2 responsabiliza o governo ao questionar a obrigatoriedade e a falta de atitude governamental para fomentar a melhoria do ensino como um todo. O professor toma uma posição de queixa contra a total falta de ação governamental numa representação da Lei como mecanismo de poder e controle desconectado de sua realidade e da realidade escolar em geral. A posição de queixa é vista pela psicanálise como posição de gozo, considerado gozo mortificante, porque o sujeito retira alguma satisfação em reclamar, através daquilo que Lacan denominou de palavra vazia.¹⁶

No emprego do advérbio “inclusive”, o sujeito-professor objetiva trazer para o discurso a totalidade das mazelas governamentais, esquecendo-se da incompletude da língua e esquecendo-se de que não controla o sentido do que diz. O posicionamento discursivo de responsabilizar o governo por não “mover uma palha” encontra eco nos dizeres produzidos pela classe de professores. Esta parece ser uma posição de gozo mortífera, porque é movida pela repetição das reclamações em coro diante da falta.

Em todos os dizeres, é possível depreender que a Lei é interpretada como uma verdade “construída” e imposta,¹⁷ suscitando queixas, reclamações e indicadores de resistências e conflitos, e também de gozo, conforme verifico nos recortes abaixo.

¹⁵ Os nomes dos professores participantes da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

¹⁶ MRECH. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*, [s.p.].

¹⁷ FOUCAULT. *A arqueologia do saber*, [s.p.].

Ainda sobre a mesma questão, identifico as seguintes representações no RD 3:

RD 3

[...] o ensino de língua deveria entrar como *diferencial* do currículo, *diferencial* do currículo, [...], no Brasil coloca-se uma lei, *não tem formação de professor suficiente*, [...] *Então, colocar uma lei, sem fundamentar*, pra mim não tem sentido nenhum! [...] Então não é só colocar uma lei e colocar às vezes um *profissional que não está qualificado pra aplicar lei*. Não é... Educação não pode ser só vista como isso, que isso *empobrece* (Profa. Sandra).

Alguns efeitos de sentido de desresponsabilização dos RDs reverberam na posição discursiva dos sujeitos diante dessa imposição que vem de cima e que se materializa na negação: não tem fundamentação, não tem profissionais qualificados, capacitados, não tem estudantes preparados para a escolha, não tem sentido, não vai resolver o problema, não me serve, *não* vejo sentido nisso.

A maneira de narrar da professora, no RD 3, traz uma contradição com relação à língua considerada rica, que agora passa a ser conceituada pelo uso reiterado do significante "diferencial", associado ao "currículo", elementos que reverberam a visão de ensino assujeitado à ideologia neoliberal, na qual a educação está relacionada à lógica de mercado. A forma de enunciar emprega a sequência parafrástica "não tem formação, sem fundamentar, profissional não qualificado", para representar a desqualificação da implementação da Lei e remete ao posicionamento enunciativo do sujeito-professor quando marca sua desresponsabilização frente à imposição da Lei nº 11.161/2005. Outro efeito de sentido identificado refere-se à contradição expressa pelo advérbio de exclusão "só", ou seja, a educação também é mecanismo de poder do Estado, mas não se deve considerar unicamente este aspecto, é preciso sedimentá-lo.

No fio do dizer, a professora Ana refere-se à educação continuada como o espaço de problematização da temática da Lei:

RD 4

Tive na/no curso de *formação continuada* de professor né que eu fiz o FOCOELE da UFMG e lá a gente discutiu bastante sobre isso. [...] é entendi é::: que *seria obrigatório* a escola teria um período para adaptar sobre né e ofertar sobre isso *mas hoje eu percebo que na prática* mesmo né igual na escola que eu trabalho lá já tem 6 anos

que eu trabalho com língua portuguesa né/ *lá mesmo esse ano nem ofertou né* então assim não sei como é que tá o histórico das outras escolas também né/*mas eu acho assim que que a gente vê no papel mas a realidade não tá muito condizente com o que foi colocado não né.* [...] É pelo que eu/ que eu enten/ *não sei se vou lembrar direito posso fazer uma confusão* mas assim a escola tem que oferecer né e se a demanda/se houver demanda né a escola tem que propor isso. [...] Eu acho assim que às vezes as pessoas né tem um certo conhecimento *mas: acaba ficando só no papel mesmo* (Profa. Ana).

Essa problematização revela a disjunção entre teoria e prática, acentuada pela reiteração das sequências sinonímicas “mas hoje eu percebo que na prática mesmo, a gente vê no papel mas a realidade não tá muito condizente com o que foi colocado não, mas acaba ficando só no papel mesmo”. Nesses enunciados, o emprego da conjunção adversativa “mas”, que exprime a ideia de oposição, ressoa o sentido encontrado no RD 1 sobre a implementação da Lei. A forma de narrar “não sei se vou lembrar direito posso fazer uma confusão” mostra que o sujeito se vê perdido, confuso e atordoado diante de um espaço conflituoso e de incongruências entre o discurso da Lei, o que foi problematizado na educação continuada e a realidade da prática escolar. Perdida em meio às discursividades, Ana posiciona-se com insegurança (eu acho assim) e incerteza (não sei) diante do tema.

Instada a responder sobre a Lei nº 11.161/2005, a professora Rose, no RD 5, enuncia:

RD 5

Então eu tive acesso e informação *no antes no durante e no depois* eu tenho muitas coisas é:: *não tão boas pra contar* é:: por exemplo a história da/ da escola que eu trabalho atualmente [...] em 2004 dois mil e não minto, em 2003 é:: [...] eu encontrei na escola um panorama de *Espanhol oferecido em todas as séries do ensino médio* e a escola é gigantesca [...] nós éramos *oito* professores de Espanhol *antes* da implantação da lei/ *com a implantação da lei* e o *achamento do currículo só sobre* eu. [...] a partir da *implantação da Lei* e como a *Lei específica aqui do estado de Minas Gerais* e *não permite mais de nove conteúdos* em algumas das séries do ensino médio *o Espanhol*, que é considerado como eu disse atrás, *é supérfluo, foi retirado do currículo* [...] foi uma lei é:: do Aécio Neves ele não/ ele limitou né a oferta de disciplinas então caiu de 12 para 9 então/ *3 conteúdos foram retirados e entre*

eles o Espanhol. [...] Então aí passou a ser ofertado só no primeiro ano/ aí a/ a lei ao contrário de eu/ eu achei de início que a lei favoreceria a oferta fez o efeito reverso diminuiu gradativamente a/ a oferta e a minha experiência com escola particular era uma escola que oferecia Espanhol desde o maternal desde o maternal o dono da escola inclusive é espanhol e passou a ser ofertado só no ensino médio também retiraram quer dizer a/ a lei previa que vai ser ofertado na primeira série do ensino médio então tá não precisa botar em nenhuma outra [...] (Profa. Rose).

A narrativa de Rose é permeada pela cronologia “antes, durante, depois” e os efeitos de sentido se constroem na historicidade (2004, 2003), marcada pela política educacional do governo de Minas Gerais, que é responsável pelas escolas estaduais, política esta de “achatamento” do currículo e exclusão de disciplinas. A posição enunciativa do sujeito-professor, ao acionar o interdiscurso através da materialidade “implementação da Lei, Lei específica aqui do estado de Minas Gerais e não permite mais de nove conteúdos”, atribui à exterioridade, aos outros discursos e aos dobramentos das leis, a redução da oferta do espanhol nas escolas.

A interdiscursividade também está presente na passagem “a lei previa que vai ser ofertado na primeira série do ensino médio”, que remete à interpretação dada à Lei 11.161 pela Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009,¹⁸ que versa sobre a adequação das escolas da rede estadual de Minas Gerais sobre a disposição da Lei mencionada. A Orientação nº 3 do mencionado documento determina que o número de aulas para a 1ª série do ensino médio deve ser de duas aulas e de matrícula obrigatória, caso a língua espanhola seja escolhida pela comunidade como a LE obrigatória. Como efeito dessa materialidade, no dizer da professora Rose, a Lei está representada como promotora de um “efeito reverso”, tanto na rede pública como privada, fazendo eco ao que denominam Amaral e Almeida, como “uma oferta quase de fachada”, realizada por algumas escolas, e um retrocesso na rede privada.¹⁹

Ao descrever a cronologia dos fatos, a professora, em tom queixoso, (re)vela as implicações que a historicidade e a exterioridade têm em sua constituição subjetiva. Os significantes “éramos oito, só sobrei eu” refletem a solidão sentida pela profissional no cenário escolar e aponta

¹⁸ Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<http://goo.gl/hHRX19>>. Acesso em: 26 out. 2014.

¹⁹ AMARAL; ALMEIDA. *Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais?*, p. 319.

para o mal-estar e o desamparo instaurado pelas diversas interpretações dadas à Lei pelo discurso político-pedagógico.²⁰ Desse modo, conforme afirma Orlandi, os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazendo seus percursos, (se) significando entre o já dito e o a se dizer. Da rede de sentidos entrelaçada pelos sujeitos-professores instados a falar sobre a Lei, depreendemos que os dizeres sinalizam para uma representação desta, neste caso da Lei aplicada, como um mecanismo de poder faltoso, incompleto, Lei das Metades, que, sem fundamentação, é empobrecedora da riqueza que o ensino de E/LE pode proporcionar.²¹

Considero que tais representações sinalizam para “o grande mito de que a verdade nunca pertence ao poder político, de que o poder político é cego”,²² conforme aponta o filósofo ao desenvolver uma análise do mito Édipo Rei. Baseando-se no conceito de poder e concluindo que Édipo “é aquele que não dá importância às leis e que as substitui por suas vontades e suas ordens”,²³ o autor nos permite a analogia com a conduta do governo de Minas Gerais e dos gestores da rede privada com relação à Lei 11.161, na medida em que interpretam a legislação de forma que dificulta ou impossibilita a efetivação de seu aspecto fulcral, que é a oferta da língua espanhola no ensino médio.

Ao discorrer sobre os impactos da Lei 11.161 na prática profissional, a professora Cristiana enuncia:

RD 6

Eu acho que tá tudo assim, *muito improvisado*, tudo *muito improvisado* e *imediatista*. Tem que ter espanhol, então a gente tem que *colocar professor de espanhol lá*. [...] *eles* não estão preocupados com o rendimento, por assim dizer, com essa progressão, néh? dos alunos...ou coisa parecida, *eles* estão preocupados mesmo *por tapar buraco*.

P: E melhoria?

C: Melhoria...acho que está por vir [...] andaram comprando alguns materiais. [...] hoje em dia não, é bem assim, como se diz, *quebra galho* mesmo, o *sonzinho é muito ruim*, [...] e vários *outros probleminhas* que assim, dificultam nossa prática, néh? (Profa. Cristiana).

²⁰ BIRMAN. *Mal-estar na atualidade*, [s.p.].

²¹ ECKERT-HOFF. *O dizer da prática na formação do professor*, [s.p.].

²² FOUCAULT. *A verdade e as formas jurídicas*, p. 50.

²³ FOUCAULT. *A verdade e as formas jurídicas*, p. 45.

Com o uso enfatizado e repetitivo do verbo “improvisar”, a docente ressalta seu ponto de vista com relação à implementação do E/LE em sua realidade escolar. Uma analogia entre uma operação de “tapar buraco” é usada para comparar com a situação da disciplina na escola. Uma operação de tapar buraco, em seu uso coloquial, em geral, refere-se a um trabalho mal feito, sem cuidado e sem capricho. Em tom de queixa, sua posição é a de questionar os gestores escolares e as políticas públicas com relação ao desinteresse pelo desempenho acadêmico dos estudantes e, novamente, é feita uma menção ao descuido dos gestores em relação à capacitação dos professores de E/LE, expresso em “colocar professor de espanhol lá.”

Através do emprego do dêitico “lá”, dos significantes “eles não estão preocupados com o rendimento” e “eles estão preocupados mesmo por tapar buraco”, o sujeito-professor marca a heterogeneidade discursiva ao trazer outra voz, o discurso do outro, objetivando mostrar o seu afastamento desses dizeres. Tais enunciados se distanciam do compromisso com a escola, com o espaço de formação, com a implementação da legislação, ou seja, na representação do sujeito-professor, o que importa para os gestores é constar que há, lá na escola, um professor lecionando a disciplina, conforme mostram outros RDS, independentemente da qualificação e do projeto político-pedagógico da escola.

Quando a pesquisadora pergunta sobre o impacto positivo da legislação, a professora Cristiana apresenta outra expressão coloquial, “quebra-galho”, que se refere aos substitutos do ideal, já arrolados na expressão tapa-buraco. Assim, ela mantém sua posição de insatisfação diante da compra de materiais feita em sua escola, qualificando-os através de diminutivos: o “sonzinho é muito ruim” e “vários outros probleminhas”. O uso dos diminutivos pode adquirir diferentes significações no discurso. O emprego dos diminutivos “sonzinho” e “probleminhas” (re)velam também uma insatisfação do professor por se ver na posição de alguém que foi desqualificado como profissional e colocado no mesmo patamar de um professor não habilitado. Em sua representação, as melhorias estão por vir, mas não se presentificam.

Na passagem “e vários outros probleminhas que assim, dificultam nossa prática, néh?”, Cristiana assume uma posição de quem também

precisa improvisar, ou seja, o professor não qualificado tapa buracos e o professor qualificado também. É recorrente, no modo de narrar da professora, o uso do marcador conversacional “néh”, indicando a busca da anuência do interlocutor para com o seu dizer. Depreendemos indícios de uma posição de gozo no modo de dizer em tom de queixa, marcado pela repetição de significantes.

Discorrendo sobre os impactos da implementação do espanhol, o professor Leandro enuncia:

RD 7

O que eu percebo / a *melhoria que a gente deu*, e foi sim uma *melhoria*, foi proporcionar para os alunos que *já estudaram oito anos o inglês e não verem resultados nenhum*, nestes oito anos de estudo, propiciar *outra aprendizagem, néh? outra opção*, a *melhoria* no caso, foi para os alunos que não querem mais aprender inglês, porque não acreditam que vão aprender (Prof. Leandro).

Com base na materialidade linguística do RD 7, através do uso repetido do significante “melhoria”, o sujeito-professor atribui o impacto positivo da Lei à possibilidade de oferta de mais uma LE para os estudantes. Vestígios de tensão entre as línguas inglesa e espanhola podem ser observados nos significantes “não verem resultado nenhum”, também na heterogeneidade marcada nos significantes “outra aprendizagem, outra opção”, com a reiteração do pronome adjetivo “outra”, indicando a existência de uma possível demanda por parte dos estudantes de uma LE distinta, diferente, já que, conforme as imagens expressas no discurso do professor, eles não querem mais aprender inglês porque não acreditam que avançarão nesse estudo.

Considerações finais

Minha pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações dos sujeitos-professores de E/LE sobre a Lei nº 11.161/2005 e seus efeitos de sentido no processo de ensino da língua espanhola e na sua constituição subjetiva. No primeiro segmento, correspondente aos dizeres oficiais, concebemos a referida Lei como um acontecimento discursivo singular de um arquivo que mobiliza conflitos de poder ao desestabilizar poderes linguísticos cristalizados e promove desdobramentos conflituosos gerados

pelo processo de textualização do acontecimento da Lei, por exemplo, o efeito de desoficialização das LEs no espaço escolar.²⁴

Apoiada em Eduardo Galeano, que reflete sobre a utopia em seu poema "Utopía", acredito que o acontecimento da Lei seja análogo à utopia na dimensão do irrealizável e que há ainda um longo caminho a ser percorrido em prol de políticas educacionais bem elaboradas e satisfatoriamente implementadas na realidade brasileira.

No segundo segmento, relativo aos dizeres dos professores, com relação às representações acerca da Lei 11.161, os fatos linguísticos do *corpus* permitem que se alcance o efeito de sentido de Lei das Metades,²⁵ dispositivo de poder faltoso, incompleto, que não encontra encaixe nas práticas políticas e acadêmicas, na medida em que não orienta as escolas na elaboração de um projeto de ensino e não disponibiliza um suporte infraestrutural e pedagógico. Na análise das representações sobre o impacto da Lei, identifiquei diferentes posições-sujeito dos professores participantes da pesquisa. Entretanto, reverbera a representação que os entrevistados têm da Lei como somente aquela constante no papel, responsável pelo retrocesso e descaso na oferta da Língua Espanhola nas escolas. Destaco que a apropriação do enunciado da Lei pelo discurso político-pedagógico gera práticas conflituosas e polêmicas, indicando uma implementação da língua com infraestruturas de quebra-galho, em uma operação de tapar buraco, causadora de angústia no sujeito-professor.

As representações supracitadas são relevantes para ratificar a hipótese de pesquisa, em que suponho, no discurso dos professores de espanhol, representações de que a Lei nº 11.161/2005 não traz repercussões significativas para fomentar e fortalecer o ensino da língua em escolas de Belo Horizonte e região metropolitana. Destaco que a análise do *corpus* permitiu o gesto de interpretação de que a Lei fosse entendida como acontecimento discursivo singular de um arquivo, ao definir que o ensino da língua espanhola deveria ser obrigatoriamente ofertado no ensino médio. Desse modo, o texto da Lei mobiliza relações de poder no espaço escolar, produzindo uma ruptura, uma irrupção na historicidade enquanto objetivaria assegurar, nas práticas, a constituição de um poder

²⁴ RODRIGUES. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, [s.p.].

²⁵ FOUCAULT. *A verdade e as formas jurídicas*, [s.p.].

que, ao se transformar ao longo da história, possibilitasse o surgimento de outros discursos numa explosão de sentidos. Busco constatar algumas fagulhas dessa explosão de sentidos nas falas de nossos entrevistados.

Friso que as representações capturadas a partir das imagens presentes no discurso são heterogêneas e constitutivas da subjetividade, instaurando o mal-estar, a queixa e a insegurança na configuração identitária dos sujeitos-professores. Por outro lado, também pudemos observar que cada participante da pesquisa lida com a sua angústia e as suas limitações conforme seus modos particulares de gozo.

Acredito ter alcançado os objetivos propostos e, ao projetar a voz de professores de E/LE, espero ter desenvolvido um trabalho que contribua para a área da Linguística Aplicada e que amplie as discussões sobre a implementação de leis que afetam o ensino de línguas nas escolas, em particular, a Lei supracitada. Como professora de E/LE, compartilho com meus colegas muitos momentos de angústia, os quais me levaram a querer pesquisar os efeitos da Lei na voz dos professores de E/LE. Como eles, desejo que o ensino de E/LE alcance um espaço de excelência e visibilidade na realidade escolar brasileira e que minha pesquisa seja mais um instrumento que contribua para tal objetivo.

Fernanda Peçanha Carvalho é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015) e licenciada em Letras, habilitação em língua portuguesa e língua espanhola pela UFMG (2006). Atualmente é professora efetiva de língua espanhola do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC-UFMG).

Referências

- ALGAÑARAZ, J. C. Crece el uso del idioma español: informe del Instituto Cervantes. *Clarín*, Argentina, 6 jul. de 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/kWmc5y>>. Acesso em 11 maio 2015.
- AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. de. *Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais?* In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2011, Foz do Iguaçu; e Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas, 1., Foz do Iguaçu, 2010. v. 1. p. 313-322.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. 127p. Título original: Globalization: the human consequences.
- BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Palácio do Planalto, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/MXlIXg>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação – Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, 2004. v. 1, p. 113-128.
- CORACINI, M. J. Pêcheux hoje, no limiar das dúvidas e (in)certezas. In: CORACINI, M. J. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 27-43.
- DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/ekssan>>. Acesso em: 3 fev. 2013.
- ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. In: *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del español a Luso hablante: Elaboración de material para la clase de español*, São Paulo, 2000.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.
- FREITAS, L. M. A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro. *Hispanista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 46, [s.p.], 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/n9xIY2>>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.
- LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- LACAN, J. *O seminário, livro 20*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- MRECH, L. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Ed. Pioneira Thompson Learning, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010 [1975]. p. 159-249.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, M. R. Subversão docente ou para além da "realidade do aluno". In: MRECH, L. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2005, v. 1.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Depoimento de uma professora

Meu interesse em estudar a língua espanhola partiu das embalagens de sabonete Palmolive e do creme dental Colgate. Desde pequena eu tinha a curiosidade de saber que língua era aquela que constava no verso das embalagens destes produtos. Então fui crescendo, o tempo foi passando e eu continuava curiosa com essa língua diferente. Minha mãe vendo o interesse começou a buscar pessoas que pudessem me ensinar alguma coisa de espanhol, mas era difícil encontrar pessoas ou cursos de línguas em uma cidade pequena do Vale do Jequitinhonha. Até mesmo os professores que nos ensinavam o inglês mal sabiam o famoso verbo "to be", então dificilmente saberiam o espanhol. Na cidade, às vezes apareciam missionários estrangeiros ou brasileiros arriscando-se no espanhol e aquilo me impressionava, mas, ainda assim, eu ficava somente na impressão. As novelas mexicanas não me chamavam a atenção pelo fato de serem dubladas e por tratar-se de um gênero que eu não gostava muito.

Então o tempo continuou passando, e, na escola, nas disciplinas de História e Geografia, eu comecei a estudar alguns países da América Latina como o México, o Haiti, a Argentina, o Peru, a Bolívia e também regiões européias como a Península Ibérica. Os países latinos e suas culturas, maiormente falantes de espanhol, com exceção do Haiti, despertaram mais ainda meu interesse pelo idioma em questão, pela cultura destes povos. Eu já queria saber o que eles tinham em comum com os brasileiros. Eu queria saber se nesses locais as crianças e os jovens

tinham que manter as tradições das festas populares como eram na minha cidade. Lembro que meus pais e minhas avós, sobretudo a minha avó paterna, me ensinaram a dançar a “Roda de Três Passar”, o “Vilão” e a “Ciranda”. Além de gostar de pratos como “beiju” e o “andu”, eu morria de curiosidade de saber se os nossos vizinhos preservavam suas práticas culturais também. Infelizmente, naquela época, eu dispunha de recursos muito restritos para acessar a essas informações.

Terminei meus estudos básicos na minha terra e minha mãe ficou “entre a cruz e a espada”, ela não queria que eu ficasse longe de casa, mas ao mesmo tempo, sentia a necessidade de me dar o direito de fazer vida independente e seguir o que eu mais gostava de fazer: meus estudos. Foi então que, ainda com o coração na mão, ela conversou comigo e me deu a permissão para vir morar em Belo Horizonte com os irmãos dela.

Depois de me adaptar ao novo ambiente e com apoio dos meus tios, comecei a fazer cursinho pré-vestibular e estava decidida a ser professora, só não sabia se seria de línguas, História, Geografia ou Educação Física (este último interesse parte da minha constante prática de esportes e da minha atuação em times de vôlei da minha região).

Depois de dois meses de aula, fui buscando informações sobre a área de Letras, fui gostando de estudar espanhol para a prova do vestibular e, por fim, cedi aos encantos do idioma que constituiria a minha carreira.

Passado o vestibular, veio minha aprovação e o ingresso imediato na graduação. Também vieram os primeiros desafios, dentre eles: estudar o idioma que eu tinha conhecido de verdade há um tempo muito recente.

A decisão de cursar língua veio do gosto de interagir com as pessoas, apresentar e compartilhar novas experiências. Junto com essa escolha, vieram as disciplinas, os tópicos de língua e literatura hispânica. Os desafios de cursar as matérias, sobretudo de literatura, muitas vezes provinham de carências que a escola não supriu no meu processo formativo, no entanto, isso não me desanimou de buscar cada vez mais as fontes de informação, pelo contrário, me motivou a buscar cada vez mais.

Os tópicos em estudos linguísticos também me encantavam, era muito interessante conhecer as práticas culturais através da linguagem dos programas de humor que acompanhávamos e também através do cinema espanhol. Esse processo formativo durante a graduação

me mostrou a importância de um ensino interdisciplinar, a importância e a necessidade de integrar o conhecimento à experiência de diferentes áreas como a História, a Geografia e a Antropologia, dentre outros campos que envolvem o ensino de línguas.

Começar a lecionar também foi um grande desafio, porque, até então, eu me via apenas como aluna, ainda não conseguia me visualizar como professora. Não tinha sequer experiência de analisar um material didático, muito menos de organizar as aulas e preparar materiais. A única referência de aulas que eu tinha eram as que eu recebi ao longo do ensino básico, totalmente tradicionais e pesadas, e também da graduação, teóricas e de um nível de complexidade maior. Então, por onde começar? O que fazer? Como elaborar materiais?

Depois de tantas perguntas, organizei uma aula super tradicional para me candidatar a uma vaga no Cenex. “Marinheiro de primeira viagem” às vezes não tem muito jeito, então errei em alguns pontos, acertei em outros, deslizei em detalhes, me consertei em outros e assim foi. Com o tempo e apoio de disciplinas de Linguística Aplicada, além da constante participação em projetos de extensão na universidade, fui traçando um caminho para aperfeiçoar meu trabalho e buscar novas maneiras de ensinar espanhol.

Por fim, até o momento não lecionei o idioma no ensino regular e confesso ter curiosidade de fazê-lo. Admito que trabalhar em cursos livres desvinculados da universidade é complicado e pode chegar a ser frustrante se o profissional não se preparar psicologicamente, pois altas são as exigências e baixa é a valorização. No entanto, é fundamental pensar em todas essas questões ao escolher ser docente e sempre considerar que ainda existem pessoas que creditam valor e confiança nessa profissão. Também é importante manter projetos de melhorias na carreira e acreditar que por mais difícil que pareça uma sala cheia de alunos, a baixa remuneração recebida e o excesso de trabalho a ser cumprido, existem caminhos que nos guiam à melhoria e tudo depende de nós mesmos. Conforme diz a minha mãe “o túnel é claro no final, por isso temos que ser persistentes e segui-lo”.

Camila Souza realizou sua graduação em Letras-Espanhol na Universidade Federal de Minas Gerais, atuou no projeto de extensão voltado para o uso das novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, Taba Eletrônica 2012–2014; no ensino de línguas junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (2012-2015); e junto ao Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G-2014-2015) da DRI-UFMG. Atualmente, leciona em cursos livres de espanhol e de português para estrangeiros.

Dez anos da Lei do Espanhol no Amazonas

Flávio Pereira Garcia dos Santos
Wagner Barros Teixeira

A região Norte do Brasil, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, possui uma área de 3.869.637 km², e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, em 2012, sua população era de 16,3 milhões de habitantes. A presença da língua espanhola evidencia sua geografia, por fazer fronteira com países como Bolívia, Colômbia, Peru e Venezuela. A grande faixa fronteiriça permite fluxo intenso de imigrantes hispânicos e, conseqüentemente, faz com que a língua espanhola assuma distintas funções sociais no cotidiano dos habitantes da região, sendo usada, por exemplo, como língua de comunicação familiar, de negociação comercial, e, ainda, como língua de instrução, ensinada em instituições de ensino de distintos municípios na região.¹

Neste trabalho, apresentamos um breve relato histórico analítico sobre o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 11.161/2005.² Para alcançar nosso objetivo, recorreremos à pesquisa bibliográfica e telematizada de cunho documental, destacando ações de alguns dos agentes sociais envolvidos no processo de implementação do ensino desse idioma no estado, em especial, o poder público, a Associação de Professores de Espanhol do Amazonas (Doravante: APE-AM) e a Universidade Federal do Amazonas (Doravante: UFAM).

¹ TEIXEIRA. *Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM*: considerações políticas e históricas.

² BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Considerações preliminares

Iniciamos este relato histórico, retornando a uma época importante para o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, quando se deu a organização do movimento hispanista no estado, a partir da fundação, em 8 de novembro de 1989, da APE-AM, instituição representativa dos docentes e hispanistas no estado do Amazonas. Por muitos anos, os esforços da APE-AM para divulgar o hispanismo no estado se deram por meio de variados eventos, realizados na capital do Amazonas e em cidades do interior.

Em meio a esse panorama, outro agente social se juntou à APE-AM no intuito de fomentar o hispanismo no Amazonas, e, em especial, de proporcionar o ensino da Língua Espanhola no Estado. Em 2003, em sua sede em Manaus, a UFAM criou o primeiro curso de Graduação em Letras com habilitação em Língua e Literatura Espanhola do Estado, coordenado pela Professora Dra. Elsa Otilia Heufemann Barría, à época, também Presidente da APE-AM. A partir de então, a formação de professores de Língua Espanhola no Amazonas se tornou realidade.

A Língua Espanhola a partir da Lei 11.161/05 no Amazonas: período de adaptação

Concomitantemente à promulgação da Lei do Espanhol no Amazonas, a APE-AM ganhou personalidade jurídica, oficializando suas ações no Estado.

Em novembro de 2005, a UFAM ampliou suas ações, indo ao encontro de demandas da população de regiões fronteiriças com países hispânicos, pondo em prática sua política de interiorização, ao criar o Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola no *campus* de Benjamin Constant, município da região do Alto Solimões, fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A partir de então, a formação de professores de Língua Espanhola no interior do Estado também se tornou realidade.

No ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas elaborou a Resolução nº 86/2006,³ com vistas a sistematizar a implementação da Lei nº 11.161/05 no Estado.⁴ Apesar de politicamente relevante para o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, essa ação não contou

³ AMAZONAS, 2006. Cf. Anexo: *Resolução 86/2012 – CEE-AM.*

⁴ AMAZONAS, 2006. Cf. Anexo: *Resolução 86/2012 – CEE-AM.*

com a participação de todos os agentes tradicionalmente envolvidos no processo de fomento ao hispanismo no Estado. Como consequência, permaneceu “esquecida” durante alguns anos, período de adaptação estabelecido pela Lei do Espanhol. Poderíamos afirmar que esse “esquecimento” se tratou, na verdade, de estratégia e posicionamento político do governo estadual, uma vez que, em teoria, o Amazonas oficialmente estaria buscando caminhos para a implementação da legislação federal sancionada em 2005, cumprindo pró-forma seu papel de agente social. No entanto, na prática, essa estratégia, na verdade, protelou em alguns anos o cumprimento do disposto na legislação federal sobre o ensino da Língua Espanhola, dificultando sua implementação no Estado. A título de exemplo, representante da categoria de professores de Espanhol no Amazonas, a APE-AM só tomaria conhecimento dessa Resolução em 2010, em meio a um forte embate com a SEDUC-AM a fim de garantir o cumprimento do disposto pela legislação com relação à oferta do ensino de Língua Espanhola no Estado.

Ainda em 2006, o governo espanhol se juntou aos esforços de fomento ao hispanismo no Amazonas, por meio de convênios e parcerias. Temos mais um agente social atuando no Estado.

Destacamos o convênio entre a Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI e a UFAM, ainda em vigor nos dias de hoje. Por meio dele, tem sido possível a professores leitores, egressos de cursos de Letras de universidades na Espanha, atuarem na UFAM, apoiando as ações do Curso de Letras – Língua Espanhola sediado na capital do Estado, divulgando a cultura e a língua espanhola.

Merece destaque ainda a parceria estabelecida entre a APE-AM, a UFAM, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (Doravante: SEDUC-AM) e a embaixada da Espanha, que firmam acordo internacional, com vistas a alavancar o hispanismo no estado por meio de cursos de atualização de professores, contemplando docentes e hispanistas da capital e do interior do estado. No entanto, os cursos propostos se efetivaram somente a partir de 2008, durando apenas quatro anos. Mais uma vez, o governo estadual, por meio da SEDUC-AM, um dos agentes sociais envolvidos, posicionou-se politicamente de forma a dificultar as ações de fomento ao hispanismo no Amazonas, burocratizando o processo,

restringindo a liberação dos docentes para a participação nos cursos, e, ao mesmo tempo, impondo barreiras ao diálogo com os demais parceiros, o que culminou com a não renovação do acordo.

Como consequência, a situação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas permaneceu praticamente inalterada durante os cinco anos de adaptação estabelecidos pela Lei do Espanhol.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação,⁵ em 2006, no Amazonas, havia 299 escolas públicas de ensino médio, e dessas, somente 37 ofereciam a Língua Espanhola em seu currículo. Em outras palavras, pouco mais de 12% das escolas públicas amazonenses de nível médio cumpriam a legislação federal em vigor no tocante ao ensino da Língua Espanhola.

A Língua Espanhola no Amazonas a partir de maio de 2010

Sobre a situação do ensino do Espanhol no Amazonas após o prazo de adaptação estabelecido pela Lei do Espanhol, Teixeira afirma que,

[...] apesar de ter existido um período para a adaptação à nova determinação, constata-se ainda nos dias de hoje o descumprimento tanto da legislação estadual, quanto da federal, no que concerne à oferta do Espanhol no Ensino Médio em escolas amazonenses.[...] A situação de irregularidade se intensifica quando se analisa a questão dos docentes responsáveis pelo ensino dessa língua neolatina. Há poucas vagas nas escolas públicas para docentes e, em alguns casos, a presença de “professores” que não possuem a formação mínima exigida pela legislação para lecionarem o idioma. Verifica-se também a contratação arbitrária de hispânicos imigrantes das nações vizinhas, que, pelo simples fato de serem falantes nativos de espanhol, são considerados aptos para lecionarem o idioma.⁶

Pelo exposto, o embate entre a APE-AM e a SEDUC-AM se intensificou. Como poucas ações foram realizadas para efetivar a implementação da Língua Espanhola nas escolas no Amazonas por parte do Poder Público Estadual, a APE-AM encaminhou expedientes à SEDUC-AM, solicitando a

⁵ Cf. MARTÍNEZ-CACHERO. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, p. 124-125.

⁶ TEIXEIRA. *Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas*, p. 67-68.

ampliação do quadro de docentes habilitados ao ensino do Espanhol no Estado por meio de concurso público.

Assim, a SEDUC-AM realizou concurso público, em 2011, conforme Edital 01/2010 – SEDUC-AM, mas, apesar do grande número de escolas públicas de ensino médio no Amazonas, ofereceu 92 vagas para Língua Espanhola, sendo 35 para professor com carga horária de 40 horas, e 57 para professor com carga horária de 20 horas. Essa ação revela posicionamento político tímido com atenção parcial ao pleito da APE-AM, haja vista que a maioria das vagas oferecidas era para professores com carga horária de apenas 20 horas, sendo muitas delas para o interior do Estado, frente a mais de 370 vagas para professores de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) no mesmo certame, uma oferta quatro vezes maior que a destinada para a Língua Espanhola.

Novamente, a APE-AM encaminhou expedientes à SEDUC-AM, solicitando providências com relação à efetivação da implementação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas. Destacamos fragmentos de um dos referidos documentos, a seguir.

[...] a Gestão anterior da SEDUC/AM como que fazendo “vista grossa”, permitiu que Diretores das Escolas do Ensino Médio da rede estadual – pelo menos e com certeza é o que ainda ocorre em várias unidades de ensino – determinassem que professores de Matemática, Português, Inglês, História, etc. ministrassem, como ainda estão ministrando, aulas de Língua Espanhola, visando complementar suas respectivas cargas horárias semanais.

Esse procedimento não só demonstrou o descaso para com a educação dos jovens, mas fez transparecer a inexistência de planejamento voltado para implantar uma estrutura organizacional que pudesse atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/95). Trata-se, ainda, de um procedimento que haverá de ser impedido, imediatamente, porque dele decorrem duas graves injustiças: (1) constrangimento para o professor, por exemplo, de Geografia que recebe ordens do Diretor da Escola para ministrar aulas de Língua Espanhola, ou seja, para o exercício de uma atividade para a qual está absolutamente despreparado; e (2) o procedimento fere, frontalmente, [...] dispositivos da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...].

A administração anterior da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, ao invés de fazer ou admitir essas improvisações de uso de professores de outras áreas de conhecimento para ministrar aulas de Espanhol, deveria, ao menos, convocar os candidatos da

área de Letras (Língua Espanhola) que foram aprovados no Processo Seletivo Simplificado realizado pela própria SEDUC.

[...]

Por oportuno, em face dessa estrutura governamental da SEDUC/AM apresentar falhas, como as acima apontadas, por equívocos da administração anterior, solicitamos a interveniência de Vossa Excelência no sentido de que se faça lembrar aos diretores das escolas públicas estaduais do ensino médio a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola (Art. 1º da Lei 11.161/2005), oferta essa que desde já deve ser feita, de forma ostensiva, visando a que, no ato da matrícula, o aluno tenha oportunidade em optar por estudar a Língua Espanhola. Na verdade, para dar cumprimento a essa obrigatoriedade, nada pudemos ver nas unidades de ensino médio da rede estadual que demonstre essa atitude de oferta da Língua Espanhola de forma generalizada [...].

[...]

Verificamos que a Resolução n. 89/2006 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, aprovada em 29/08/2006, que vai ao encontro dos interesses legais dos professores de Língua Espanhola, também não foi cumprida pela gestão anterior da SEDUC que, arbitrariamente, não acatou tal Resolução.

O Art. 4 da Resolução n. 89/2006 (que também entrou em pleno vigor em 2010) trata da comprovada habilitação do docente com Licenciatura Plena em Letras – Língua Espanhola. O parágrafo primeiro do Art. 1 da mesma resolução afirma que o currículo do Ensino médio, no prazo estabelecido neste artigo (prazo este terminado no ano de 2010), deve contemplar a obrigatoriedade de oferta de 2 (duas) línguas estrangeiras modernas, sendo uma de caráter obrigatório escolhida pela comunidade escolar e outra de caráter optativo para o aluno.

O parágrafo quinto do Art. 1 reza que deve ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, o nome e a habilitação do profissional que ministrará a disciplina.

Cabe salientar que em diversas oportunidades tentamos promover uma audiência com o secretário de educação anterior e não conseguimos. Nas oportunidades que estivemos reunidos com a ex-secretária executiva da SEDUC, não houve a atenção adequada e nossas solicitações nunca foram atendidas.

Realizamos duas solicitações formais na tentativa de implementar a disciplina de Língua Espanhola com eficácia. A primeira solicitação ocorreu no dia 15/3/2010 – número de protocolo 8222, e a segunda solicitação ocorreu no dia 01/07/2010 – número do protocolo 20689. Até este momento não nos foi fornecida nenhuma resposta ou convocação para reuniões.

Apenas ocorreu um concurso de provas e títulos em 2011 [...], temos em 2012 somente 48 professores de Língua Espanhola no sistema educacional que estão lecionando [...].⁷

Apesar da exposição feita, em 2013, a SEDUC-AM lançou processo seletivo simplificado para contratação de professores sem a oferta de vagas para a Língua Espanhola. A APE-AM, então, recorreu ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas, pela fiscalização do cumprimento da legislação federal e da resolução estadual no que tange ao ensino do Espanhol no Estado. Ao mesmo tempo, encaminhou novo expediente à SEDUC-AM, expondo a situação e solicitando providências para reversão do quadro, com a inclusão de vagas para a Língua Espanhola também via processo seletivo simplificado.

Diante das solicitações, a SEDUC-AM incluiu no processo seletivo simplificado sessenta vagas para a Língua Espanhola, sendo a maioria delas para o interior do Estado.

Nesse período, outros agentes sociais passaram a atuar para reforçar a legislação e a implementação do ensino do Espanhol e a diminuir as irregularidades no Estado.

Estiveram em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM dois Projetos de Lei Ordinária.

O primeiro deles, Projeto de Lei Ordinária de nº 124/2011, de autoria do Deputado Estadual do Amazonas Arthur Bisneto, que “[...] DISPÕE sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal nº 11.161/2005,” visava a assegurar a oferta obrigatória do Espanhol no ensino médio nas escolas amazonenses, e, ainda, a garantir que os docentes responsáveis pelas aulas desse idioma possuíssem a formação mínima adequada exigida pela legislação brasileira.

O segundo Projeto de Lei Ordinária, PLO de nº 285/2011, também de autoria do mesmo deputado estadual, “[...] DISPÕE sobre a opção de escolha pelo aluno no ato da matrícula optar por estudar a língua espanhola e dá outras providências.” Ao reiterar a obrigatoriedade da oferta do Espanhol, como outra providência, o projeto propunha que o idioma se tornasse componente curricular juntamente com outro idioma

⁷ APE-AM. Expediente encaminhado à SEDUC/AM.

estrangeiro moderno, o Inglês. Além dessa disposição referente à Língua Inglesa, o projeto propunha ainda que houvesse escolha por parte dos alunos entre esse idioma e o Espanhol, e possibilitava que o Amazonas oferecesse a Língua Espanhola em apenas um terço de suas escolas.

Entendemos que essa proposta feria o disposto na Lei do Espanhol, que determina a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola em todas as escolas de ensino médio no país, ficando a escolha da segunda língua a cargo da comunidade escolar.

O primeiro Projeto de Lei Ordinária, de número 124/2011, foi aprovado, transformando-se na Lei de nº 152/13, em 21 de maio de 2013, que ratificou e complementou a legislação federal em vigência, conforme texto original, apresentado a seguir:

Art. 1º - Fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos.

Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.

Art. 2º - O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior de Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena.

Art. 3º - O descumprimento ao disposto na presente lei constitui improbidade administrativa nos termos do Art. 11, I, da Lei Federal n. 8.429/1992.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

O segundo Projeto de Lei Ordinária, de número 285/2011, por sua vez, foi vetado e arquivado.

No que concerne à formação de professores, a UFAM ampliou suas ações, realizando concursos públicos para a contratação de novos docentes para seu quadro nos Cursos de Letras na capital e no interior do estado, fortalecendo a formação de professores de Espanhol no Amazonas. Além disso, em 2010, com o apoio do governo federal, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, estabeleceu parceria com novos agentes sociais, atendendo a demandas de Secretarias Municipais de Educação de municípios do interior do Estado, São Gabriel da Cachoeira, Santa Izabel do Rio Negro e Barcelos, levando

o Curso de Letras – Língua Espanhola para a região do Alto Rio Negro, fronteira com a Colômbia e a Venezuela.

Essas ações impulsionaram outras. Projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre o hispanismo na capital e no interior do Amazonas têm sido desenvolvidos pela UFAM. Destacamos uma série de eventos realizados, “Seminários de Hispanistas do Alto Rio Negro”, atualmente em sua sétima edição, fomentando o hispanismo em uma região marcada pela pluralidade sociolinguística e cultural, considerada a mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico composto por mais de vinte diferentes línguas indígenas, provenientes de cinco troncos distintos: tupi (nheengatú), tukano oriental (tukano, tuyuka, desano, wanano, piratapuya, etc.), aruak (baniwa, kuripako, tariano, werekena), makú (nadeb, daw, yahup, hupda), e yanomami, além de duas línguas da família românica, o português e o espanhol.

Além das ações mencionadas, no Alto Rio Negro, a Língua Espanhola é o idioma estrangeiro oferecido pela maioria das escolas públicas, tanto em nível fundamental quanto em nível médio, por se tratar de região de fronteira com países hispânicos. Há relatos de escolas em território brasileiro cuja língua de comunicação é o espanhol.⁸

Essa situação é encontrada também em municípios do Alto Solimões, região que também faz fronteira com países hispânicos.⁹ Entraram em cena, então, outros agentes sociais: Secretarias de Educação de municípios de regiões fronteiriças, cidades como São Gabriel da Cachoeira, Santa Izabel do Rio Negro, Barcelos, Tabatinga e Benjamin Constant, que se juntaram aos esforços para implementar o ensino do Espanhol no Estado.

Possibilitando a sequência dos estudos em nível de pós-graduação aos docentes de Espanhol no Amazonas, a UFAM ofereceu a primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Espanhol: língua e literaturas, entre 2012 e 2014, formando os primeiros especialistas na área, e, ainda, oferece o Curso de Mestrado em Letras por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Letras.

Frente às novas conquistas amazonenses referentes à implementação do ensino da Língua Espanhola no Estado, em especial a Lei

⁸ TEIXEIRA. *Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM*: considerações políticas e históricas.

⁹ COELHO. *Enseñanza del E/LE a comunidades indígenas*.

nº 152/13, no início de 2014, a APE-AM exarou novo expediente à SEDUC-AM, sugerindo novo quantitativo de vagas para professores de Espanhol via concurso público.

A SEDUC-AM, então, em novo concurso, conforme o Edital 1/2014,¹⁰ ofereceu 92 vagas para a área de Língua Espanhola, sendo 89 para professor com carga horária de 20 horas semanais, e três para professor com carga horária semanal de 40 horas, sendo a maioria delas para o interior do Estado.

Passados três anos do concurso anterior, o posicionamento político do Governo Estadual referente ao ensino da Língua Espanhola no Amazonas continuava tímido, posto que foram oferecidas quase trezentas vagas para professores de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) no mesmo certame, oferta três vezes maior que a destinada para a Língua Espanhola. Além disso, o número de vagas oferecidas para docentes de 40 horas diminuiu consideravelmente, na comparação entre os dois certames.

Podemos levantar alguns questionamentos a partir desse panorama: por que o interesse político pelo ensino da Língua Espanhola é tão tímido no Amazonas, em comparação a outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)? O número reduzido de vagas para professores de Língua Espanhola nos concursos administrados pela SEDUC-AM se deve à falta de professores habilitados no Estado?

De acordo com dados da APE-AM, atualmente, existem mais de 120 docentes devidamente formados, com licenciatura plena em Língua Espanhola, egressos dos Cursos de Letras oferecidos pelas instituições de Ensino Superior no Amazonas, e ainda mais de quarenta especialistas na área em questão. Esse dado é confirmado por informações oficiais do Ministério da Educação brasileiro, que afirma existirem pelo menos 110 docentes habilitados em Letras – Língua Espanhola no Amazonas. Percebe-se, então, que não é por falta de docentes que a implementação da Língua Espanhola não se efetiva no Amazonas.

Outro ponto que merece atenção especial é a concentração de vagas para o interior do Estado nos certames mencionados. Devido às peculiaridades geográficas do Amazonas, onde o deslocamento entre municípios, na maior parte do tempo, ocorre por via fluvial ou aérea, o

¹⁰ AMAZONAS. Concurso público para provimentos de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental: Edital n. 1/2014 – SEDUC/AM, de 13 de junho de 2014.

custo de vida é normalmente mais alto que em outras regiões do país, conhecido como custo amazônico, especialmente se tomarmos a realidade dos municípios mais longínquos, nas regiões de fronteira. Além disso, os professores de Língua Espanhola se concentram na capital amazonense e, para se deslocarem aos municípios do interior, provavelmente teriam que se mudar. No entanto, como grande parte das vagas oferecidas possuía carga horária reduzida, e, conseqüentemente, menores salários, praticamente não houve interesse, sendo poucas preenchidas. Essa estratégia, que aparentemente poderia ser entendida como intuito de interiorizar o ensino da Língua Espanhola no Estado, na verdade, reforçou o posicionamento político e as ações do Governo Estadual.

Ao terminarmos este relato, fica clara a ação de distintos agentes sociais em prol da implementação do ensino da Língua Espanhola e do fomento ao hispanismo no Amazonas, em especial as ações da APE-AM e da UFAM, com o apoio eventual da Espanha e do Poder Público Federal, Estadual e de alguns municípios amazonenses. Ficam evidentes ainda importantes avanços e conquistas, com especial destaque para a “Lei amazonense do Espanhol”. No entanto, merece atenção a timidez política do Governo do Estado concernente ao fomento e à efetivação da implementação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas, bem como seu posicionamento político em favor de outra(s) Língua(s) estrangeira(s), permitindo desvios e situações que vão de encontro ao disposto na legislação.

Flavio Pereira Garcia dos Santos possui formação em Direito pelo Centro Universitário Nilton Lins e em Letras-Língua Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas, pós-graduação *latu-sensu* em Comércio Exterior pela Universidade Federal do Amazonas e pós-graduação *latu-sensu* em Direito-Ciências Jurídicas no âmbito do MERCOSUL pelo FORUM. É professor do programa de pós-graduação da Faculdade Integrada do Brasil, do Curso Superior em Comércio Exterior e do Curso de Direito na Universidade Paulista (UNIP). É Mestrando em Direito com linha de pesquisa em Direito Internacional no MERCOSUL pela Universidade Autónoma de Lisboa.

Wagner Barros Teixeira é mestre e doutor em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET Celso Suckow da Fonseca/RJ, e graduado em Letras, com Licenciatura Plena em Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). É professor adjunto na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde atua como docente na graduação e coordenador do Curso de Letras-Língua Espanhola. Foi ainda vice-coordenador do Curso de Letras-Língua Espanhola em Manaus.

Referências

AMAZONAS. Resolução n. 89, aprovada em 29 de agosto de 2006 – CEE/AM. Disponível em: <<http://goo.gl/ig9oA3>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

AMAZONAS. Projeto de Lei Ordinária n. 124, de 12 de abril de 2011. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Disponível em: <<http://goo.gl/B3ycZ8>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

AMAZONAS. Projeto de Lei Ordinária n. 285, de 21 de setembro de 2011. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Disponível em: <<http://goo.gl/94ddjw>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

AMAZONAS. Lei n. 152, de 21 de maio de 2013. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Disponível em: <<http://goo.gl/4KDHpP>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

AMAZONAS. Concurso público para provimentos de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental: Edital n. 1/2010 – SEDUC/AM, de 6 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/WPTHJl>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

AMAZONAS. Concurso público para provimentos de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental: Edital n. 1/2014 – SEDUC/AM, de 13 de junho de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/57TIFU>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

APE-AM. Expediente encaminhado à SEDUC/AM. Manaus: APE-AM, 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/TVNVh>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

COELHO, D. V. H. *Enseñanza del E/LE a comunidades indígenas*. 2014. (Monografia apresentada ao curso de Especialização em ensino de Espanhol: língua e literaturas) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus: UFAM, 2014.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. Brasília: Thesaurus, 2008. (Colección Orellana, 19).

TEIXEIRA, W. B. *Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas*. 2014. 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ANEXO 1 - Resolução 86/2012 – CEE-AM aprovada em 29 de agosto de 2006

C E E

Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
Conselho Estadual de Educação

A presidente substituta do conselho estadual de educação do Estado do Amazonas, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o disposto no inciso V, do Art. 10 da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 e; CONSIDERANDO, ainda, a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005.

RESOLVE:

Art. 1º - A escola que oferece o Ensino Médio deve implantar no prazo de 5 (cinco) anos, no período de 2007 a 2010, a disciplina Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

§ 1º - O currículo do Ensino Médio no prazo estabelecido neste artigo, deve contemplar a obrigatoriedade de oferta de 2 (duas) línguas estrangeiras modernas, sendo uma de caráter obrigatório escolhida pela comunidade escolar e outra de caráter optativo para o aluno.

§ 2º - A escola deve informar a este Conselho, até o final de 2006, o ano em que pretende implantar a língua espanhola como optativa.

§ 3º - A escola que oferece a disciplina Língua Espanhola como obrigatória, deve informar também a este Conselho no prazo previsto no § 2º do Art. 1º, o ano de seu oferecimento como disciplina optativa para o aluno.

§ 4º - A Língua Espanhola comporá a parte diversificada da Estrutura Curricular, não sendo computada a carga horária para completar o mínimo de 800 (oitocentas) horas.

§ 5º - Por ocasião da implantação da Língua Espanhola deverão ser encaminhados a este Conselho para aprovação, o Regimento Escolar ou Emenda, a Estrutura Curricular, e a Proposta Curricular, bem como, o nome e a habilitação do profissional que ministrará a disciplina.

§ 6º - O aluno que optar pela Língua Espanhola, será avaliado, dentro dos critérios previstos no regimento escolar, sem o sentido de

promoção ou retenção na série, mas como critério para avanço na disciplina e registro na documentação escolar.

Art. 2º - É facultada à escola que oferece o Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série, a inclusão da Língua Espanhola na sua estrutura curricular.

Art. 3º - O sistema público de ensino deve implantar progressivamente Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola.

§ 1º - Onde não for possível a implantação de Centros, as escolas para o ensino de Língua Espanhola, poderão organizar classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de Língua Espanhola (Art. 24, inciso IV, da Lei 9394/96).

§ 2º - Não havendo condições de organizar turmas com alunos de séries distintas, na Escola Pública, será oferecida a Língua Espanhola como disciplina na Estrutura Curricular.

Art. 4º - A rede privada pode disponibilizar a oferta da língua espanhola mediante diferentes estratégias, que incluam, desde a disciplina na Estrutura Curricular até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna, acordada com a instituição, comprovada a habilitação do docente com Licenciatura Plena em Letras – Língua Espanhola.

Parágrafo único - A escola que disponibilizar a segunda hipótese, deverá informar ao Conselho Estadual de Educação qual a instituição acordada, como também, deve fazer o acompanhamento dos alunos e ter o controle de sua freqüência, carga horária e avaliação dos alunos, para fins de registro na documentação escolar.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das sessões do conselho estadual de educação do Amazonas, em Manaus, 29 de agosto de 2006.

Inaran Bastos de Mattos, presidente substituta.

Depoimento de uma professora

Pasados diez años de la aprobación de la Ley 11.161, de 5 de agosto de 2015, que preveía la enseñanza de la lengua española para los jóvenes brasileños, a través de oferta obligatoria por las escuelas de enseñanza secundaria, y facultada para la primaria, según el artículo 2°, seguimos en el desafío de la implementación efectiva de la lengua española en la educación básica de todos los municipios de Pará. Sin embargo, dicha oferta obligatoria no se realiza en la perspectiva de la ley en la realidad del estado.

En Pará deberíamos tener el español de oferta obligatoria en la enseñanza media. Pero, sirviéndose de argumentos – contradictorios por veces – de que no hay interés por parte de los estudiantes para formar clases de lengua española o de que no hay profesionales formados suficientes para atender la demanda, la secretaría de educación del estado no ofrece esa asignatura en la matriz curricular de todas las escuelas secundarias, principalmente en el campo. Con eso, en muchos municipios seguimos luchando por el espacio del profesor de español en las clases frente a la supuesta preferencia por las clases de inglés, donde en muchos casos se ha revelado más un interés político de la escuela o municipio, que una elección de los alumnos.

Tomando por base el municipio de Cametá, localizado en la región de bajo río Tocantins del estado de Pará/Brasil, es posible ver los logros y desafíos en la enseñanza del español, en lo que trata la estructura física para las clases de lenguas, el currículo de la disciplina y la formación

profesional. La secretaría de educación de Cametá es la responsable por la enseñanza primaria en el municipio. En conjunto con el ayuntamiento y la Universidade Federal do Pará-Campus Cametá, establecieron directrices para el crecimiento del índice educacional de la ciudad y empezó de ahí la preocupación por la enseñanza de lenguas extranjeras en sus escuelas.

De primero, se crearon escuelas en las islas con enseñanza hasta el noveno año de la primaria, ofreciendo el español como asignatura curricular de lengua extranjera, suministrando también el libro didáctico para auxiliar el aprendizaje y grupos con el máximo de veinte alumnos. Luego, en conjunto con la Universidad, empezó el proceso de formación calificada de los docentes que impartían la asignatura de lengua española – muchas veces impartíendola en lengua portuguesa, con tan sólo una formación muy deficitaria en términos de lengua, adquirida en cursos de idiomas. Después, para cumplir con estas metas y aumentar más rápidamente el nivel educacional de los niños, el municipio ha ofertado doce plazas en 2014 para profesores con carrera en lengua española, para trabajar en la zona rural del municipio (las islas alrededor de la zona urbana).

A pesar de la consciencia de la necesidad de aprender una lengua extranjera en un mundo globalizado y cada vez más plurilingüe, los esfuerzos para la implementación de una educación de calidad, abarcando las clases de lenguas en Cametá, muestra otros desafíos más. Muy acostumbrados a la enseñanza tradicional, se ve la necesidad de más formación complementaria para los ya profesores de las islas, no sólo en idiomas, sino en didáctica de enseñanza de lenguas; de mejoría en infraestructura adecuada para una clase de lenguas; y en el desplazamiento de los profesores hacia las islas.

Con la pluralidad de contextos socioeconómicos presentes en estados brasileños, en lo que trata la formación de los docentes de lenguas extranjeras, se percibe que la Universidad aún no logra abarcar una formación que prepare al docente para enfrentarse a todas las situaciones. El camino más rápido en las universidades de Pará es una formación puramente lingüística, lo que resulta en una clase únicamente gramatical.

Para que se tenga una idea del hueco en la formación docente en el estado, objetivando una mejor formación en la carrera de español, hay un único proyecto (debidamente registrado en CNPq) de investigación y

extensión que se llama Guamá Bilingüe y abarca tan solamente treinta alumnos de la secundaria a cada año. Dicho proyecto atiende a alumnos en situación de riesgo social y visa, además de la enseñanza de español lengua adicional, la literacidad crítica, preparando a los futuros docentes para lidiar con una realidad otra que la usualmente presentada en la carrera.

Nosotros, docentes de lenguas, aprendemos en la academia a trabajar la enseñanza comunicativa, abordando sus cuatro habilidades, cómo trabajar con métodos dichos modernos, trabajar con las nuevas tecnologías en clase. Sin embargo, ¿cómo relacionarse con una realidad donde los alumnos no tienen acceso a internet o no tienen ni siquiera energía eléctrica en sus escuelas, en locales en que el contacto con la lengua sólo existe en los materiales didácticos y las clases de 3 horas por semana con el profesor de lenguas?

En el caso de nuestra experiencia docente en la isla de Pacuí de Cima, el trabajo docente fue desarrollado en conjunto con la dirección de la escuela hacia, no solamente un aprendizaje comunicativo, sino una formación crítica en la lengua. Aquí, las nuevas tecnologías nos auxiliaron en ese proceso: una computadora cargada y un cañón portable sirvieron de instrumento para aproximar y motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua y culturas hispanófonas. La comprensión y producción en español fue estimulada y el resultado fue, tras 6 meses de estudio, alumnos con competencia en el nivel A2 en lengua española y mucho más motivados y conscientes de su aprendizaje.

Daniele Mendonça de Paula Chaves é licenciada em Letras-Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará e especialista em Língua Portuguesa. Exerceu a docência em Língua Espanhola, em 2009, no Curso de Idiomas do Instituto Federal do Pará e em Cursos Pré-vestibulares da Universidade Federal do Pará até 2011. Atualmente atua como professora do ensino fundamental no município de Cametá-PA e integra o grupo de pesquisa e extensão "Guamá Bilingüe".

O Espanhol em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas

Flávia Colen Meniconi
Jozefh Fernando Soarez Queiroz
Laureny Aparecida Lourenço da Silva

Nos últimos anos, a língua espanhola vem se colocando de forma significativa no cenário mundial das línguas mais faladas no mundo, contando hoje com mais de trezentos milhões de falantes. Já é a segunda língua do mundo em número de habitantes nativos, o terceiro idioma de comunicação internacional e o terceiro mais usado na internet. Segundo Moraes, “depois de muitos anos à margem do currículo educacional brasileiro, a Língua Espanhola finalmente conquista sua inserção tão esperada pelos docentes desse campo de atuação”.¹

A difusão da língua e da cultura de nossos vizinhos, bem como a aproximação das relações entre Brasil e Espanha durante o governo Lula, exigiu do governo brasileiro a implantação da Lei nº 11.161/2005, que institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio regular das escolas públicas e privadas do Brasil. De acordo com Pinheiro, para viabilizar a implantação da Lei do Espanhol nas escolas, O MEC estimou a necessidade da formação de 26 mil professores. Entretanto, naquela época o país contava apenas com 6.000 professores, isto é, 23% do número estimado. Além disso, das 25 mil escolas existentes no Brasil, apenas 6.600 ofereciam o ensino de espanhol como língua estrangeira, sendo mais da metade dessas escolas provenientes da rede particular de ensino.

Este fato nos leva a repensar a nossa formação docente e o nosso papel como formadores de futuros educadores, uma vez que o papel

¹ MORAES. *Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente*, p. 14.

da universidade não deve se reduzir à formação de professores apenas para atender a demanda numérica apontada pelo MEC. Para a atuação crítica, reflexiva e transformadora no contexto da educação, faz-se necessária uma formação que englobe tanto os conteúdos específicos da língua espanhola (sintaxe, morfologia, fonética e fonologia, entre outros), quanto noções de cidadania e cultura, para que possamos proporcionar aos nossos alunos, não só uma formação conteudística, mas também discursiva, crítica, reflexiva e transformadora.

No campo da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, teóricos da vertente crítica, tais como Celani, Pessoa, Magalhães e Liberali apontam para a necessidade de formar professores que saibam refletir criticamente sobre sua prática docente e tomar decisões em relação a sua atuação.² Em relação à formação reflexiva, Liberali, Magalhães e Romero acrescentam que “o conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam”.³ Nesse sentido, se desejamos caminhar em direção à formação crítico-reflexiva dos professores de língua espanhola, precisamos aliar ao conhecimento linguístico e literário, teorias e práticas docentes intermediadas pelo diálogo e discussões que promovam a atitude crítica, reflexiva e transformadora do fazer pedagógico.

Além da importância da formação crítico-reflexiva do professor, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Línguas Estrangeiras ressaltam as transformações ocorridas na sociedade, principalmente no que diz respeito aos avanços tecnológicos e os novos desafios a serem enfrentados pelas escolas referentes à formação do cidadão no contexto da escola pública.⁴ Segundo Mattos, “nesse mundo em constante mutação, as instituições precisam aprender a se adaptar rapidamente às novas exigências de uma sociedade altamente tecnológica”.⁵

² MAGALHÃES. *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*; CELANI. *A retrospective view of an ESP teacher education programme*; LIBERALI. *As linguagens das reflexões*; PESSOA. *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*.

³ LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO. *Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores*, p. 131.

⁴ MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR. *Orientações curriculares para o ensino médio*. *Linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*, p. 87.

⁵ MATTOS. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI*, p. 34.

O conceito de cidadania vem mudando no decorrer da história: atualmente, ser um cidadão não se restringe somente ao campo político, como nos é tão lembrado nos tempos de eleição presidencial; mas está também no âmbito civil, englobando direitos e deveres que cada cidadão pode e deve conhecer. A escola é um espaço de formação de cidadãos, em especial porque é neste ambiente onde vivemos nossas primeiras socializações e formação oficial sobre os preceitos da cidadania.

É necessário que todos os envolvidos na educação (pensando na tríade escola-família-sociedade) promovam ações em conjunto, visando à melhoria da formação cidadã. Na escola, todos podem contribuir. Neste sentido, os professores de língua estrangeira têm grandes vantagens em comparação a outras disciplinas: o contato com a língua e, consequentemente, com a cultura do outro promove uma maior reflexão sobre a nossa própria cultura. A língua e a cultura do outro nos expõem a valores, hábitos, crenças distintas, que nos ajudam a refletir sobre nossos próprios valores, nossos hábitos, nossas crenças, praticados dentro e fora da sala de aula.

Estudiosos da área da linguística aplicada e ensino de línguas afirmam que a língua estrangeira tem um caráter formador que nos remete aos valores éticos indispensáveis para a educação cidadã: questões como alteridade, identidade e diversidade cultural são tratadas frequentemente nas aulas de língua estrangeira.⁶ No que tange à identidade, a língua estrangeira, como já mencionamos, proporciona um autoconhecimento do sujeito a partir do descobrimento do estrangeiro, ou seja, de novos valores, ou talvez nem tão novos, suficientes para que reflitamos sobre nossa verdadeira identidade como cidadãos brasileiros. Até porque um dos artifícios para o aprendizado é o reconhecimento. Almeida Filho afirma que para que uma língua deixe de ser estrangeira, o estudante tem que reconhecê-la através de processos de assimilação, buscando em seus próprios valores algo com que possa comparar o novo.⁷ Nesse movimento, além de conhecer o novo, acaba por conhecer melhor a si mesmo.

⁶ MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.*; MATTOS. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.*

⁷ ALMEIDA FILHO. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, p. 36.

A Universidade e a Escola: uma parceria necessária

Considerando as dimensões crítico-reflexivas da formação do professor de língua espanhola, relatamos um dos projetos que desenvolvemos na Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2009, com o objetivo principal de nos aproximar da escola pública do estado. O projeto "Universidade e Escola: uma parceria necessária" teve como objetivo a integração entre a comunidade acadêmica (FALE-UFAL) e a comunidade escolar (algumas escolas públicas de Maceió), especialmente as que já tinham incorporado à grade curricular do ensino médio a disciplina Língua Espanhola. Partindo da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, fez-se necessária esta aproximação entre escola e universidade para um momento de reflexão, pesquisa e resolução de possíveis problemas encontrados na implantação da Lei e das consequências geradas na realidade das aulas de Língua Espanhola nas escolas públicas de Maceió/AL.

A metodologia do projeto iniciou-se com entrevistas feitas com os professores de Espanhol da rede pública de Maceió/AL. Depois, prosseguiu com a observação de suas aulas e, posteriormente, com reuniões para discussão dos problemas relatados pelas entrevistas e, na etapa final do projeto, com a realização de palestras, oficinas, etc., nas dependências da FALE/UFAL, ministradas pelos mesmos participantes do projeto, ou seja, os alunos do curso de Letras/Espanhol. A participação dos estudantes no projeto lhes permitiu uma aproximação com a realidade de seus magistérios, proporcionando-lhes a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para a comunidade escolar envolvida no projeto, esperou-se o contato com as novas abordagens, as metodologias e as pesquisas desenvolvidas na academia, que podem ser aplicadas em suas atividades docentes.

Algumas questões foram consideradas na execução desse projeto, por exemplo, a necessidade de capacitação dos estudantes do curso de Letras que ministraram as oficinas, cursos, palestras, etc., ofertados aos professores de Língua Espanhola da rede pública de Maceió/AL. De acordo com o currículo de disciplinas do curso de Letras, habilitação em Espanhol, da FALE/UFAL, o projeto fazia parte das atividades acadêmicas desenvolvidas no período de estágio supervisionado – ou em um momento um pouco anterior – pois esses estudantes já estariam realizando leituras

sobre os documentos oficiais (PCN's, OCEM, etc.) e sobre reflexões da prática de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola/LE.

Essas leituras ajudaram na complementação deste projeto e na melhoria do pensamento reflexivo sobre a política educacional, as metodologias de ensino, a prática docente e outras reflexões importantes e necessárias para a formação de profissionais conscientes de sua função social e educacional. A preocupação do governo no âmbito de suas políticas públicas educacionais está dita no "Plano Decenal de Educação" que, ao posicionar-se a respeito da formação de professores, indica a necessidade de qualidade de formação inicial consistente e oportunidade de formação continuada. Assim, reafirmamos nossa preocupação em proporcionar a aproximação entre escola e universidade para que as duas formações citadas sejam passíveis de realização, buscando pensar a realidade brasileira – e em especial a nordestina – na formação dos professores de Língua Espanhola.

A partir do exposto, acredita-se que o trabalho desenvolvido pelas duas comunidades envolvidas neste processo – a escola pública e a Universidade Federal de Alagoas – é de extrema importância e aproveitamento para ambas as partes. Assim, o estudante terá contato direto com a realidade que lhe espera fora da universidade, nas escolas, e os professores, já ingressos nas instituições de ensino, têm a oportunidade de se atualizarem e entrar em contato com as novas investigações, metodologias, materiais, etc., desenvolvidos pelos estudantes das instituições de ensino superior do curso de Letras/Espanhol.

Na outra ponta dessa tríade – universidade, escola, professor – está o aluno formado em Letras/Espanhol que, após sua saída da Universidade, depara-se com a realidade do mercado de trabalho e as dificuldades encontradas dentro da sala de aula. São dois temas importantes que serão abordados através dos relatos dos próprios alunos e, também, através de nossa experiência enquanto professores formadores.

Primeiramente, vamos trazer à leitura cinco depoimentos de alunos de Letras/Espanhol já graduados que nos contam alguns aspectos de sua realidade docente dentro do cenário da escola pública estadual.

Antes, porém, é importante informar que no estado de Alagoas nem todas as escolas estaduais oferecem a disciplina de língua espanhola

na grade curricular e que somente algumas estão com professores efetivos na disciplina.⁸ Na maioria das escolas, o ensino de espanhol está a cargo de professores que têm contratação temporária, normalmente de dois anos, e que são chamados monitores. Nos anos de 2012⁹ e 2014¹⁰ foram abertas seleções/concursos para monitores de espanhol que deveriam atuar nas diferentes CREs (Coordenadoria Regional de Educação) que coordenam as escolas estaduais das diferentes regiões do estado de Alagoas. Já em 2013,¹¹ foi aberto concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nos cargos de professor e de secretário escolar. Em 2014,¹² uma grande conquista foi alcançada para os professores alagoanos, a nomeação – e posterior posse – dos professores concursados que aguardavam esse momento. No entanto, nem todos os aprovados e classificados foram convocados para a posse (por que será?). Como o estado tem uma extensão territorial pequena, as CREs são responsáveis pelas cidades pólos nas microrregiões. Assim, temos 15 CREs dispostas da seguinte maneira: 1ª CRE – Maceió, 2ª CRE – São Miguel dos Campos, 3ª CRE – Palmeira dos Índios, 4ª CRE – Viçosa, 5ª CRE – Arapiraca, 6ª CRE – Santana do Ipanema, 7ª CRE – União dos Palmares, 8ª CRE – Pão de Açúcar, 9ª CRE – Penedo, 10ª CRE – Porto Calvo, 11ª CRE – Piranhas, 12ª CRE – Rio Largo, 13ª CRE – Maceió, 14ª CRE – Maceió, 15ª CRE – Maceió.

A seguir, veremos os depoimentos dos monitores que atuaram como docentes nas escolas públicas de Maceió. Nesses depoimentos podemos observar os desafios que enfrentam na atuação docente e as perspectivas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua espanhola.

As vozes do espanhol: o que dizem os professores da rede pública alagoana

É unânime a noção de que o trabalho docente da educação básica implica em muitos esforços e dificuldades. No entanto, iremos começar os relatos

⁸ Infelizmente não conseguimos os dados atualizados do quantitativo de escolas que oferecem a língua espanhola na grade curricular da rede estadual de Alagoas. Tentamos, por diversas vezes, contatos com a Secretaria de Educação do Estado através de telefonemas e do preenchimento de formulários de pedido de informação através do site <<http://goo.gl/d704wT>>.

⁹ Edital de seleção de monitores. Disponível em: <<http://goo.gl/szPV75>>.

¹⁰ Edital n. 001/2014. Disponível em: <<http://goo.gl/F5jNLR>>.

¹¹ Edital para concurso público. Disponível em: <<http://goo.gl/7tvcZ0>>.

¹² NOMEADOS no concurso da Educação se preparam para tomar posse. Disponível em: <<http://goo.gl/BSEV53>>.

dos profissionais de língua espanhola com uma experiência positiva: a de uma professora concursada e efetivada no ensino estadual de Maceió. Ana Paula foi nomeada e empossada como professora de Espanhol em maio de 2014 e deu seu depoimento sobre sua conquista.

Eu quis muito passar nesse concurso. Era um sonho ser professora do Estado. Mesmo atuando como monitora, isso não me preenchia, queria mesmo ser efetiva. Fui aluna da Escola Estadual Margarêz Lacet e devo muito do que sou hoje aos meus antigos professores. Sempre senti vontade de retribuir e colaborar com um ensino de qualidade para os alunos que estudam na rede pública.¹³

Em resposta ao questionário que elaboramos para este artigo,¹⁴ a professora Ana Paula nos contou que atua como professora de espanhol na Escola Estadual Ana Lins, pertencente à 2ª CRE. Nesta escola, Ana Paula leciona nos turnos matutino e vespertino e o espanhol está na grade curricular no horário regular das demais disciplinas. Ela também foi monitora de espanhol no Estado por dois anos e agora é professora efetiva. Sobre o processo de efetivação ela comenta: "Tivemos muitas dificuldades, o governo da época, não queria nos nomear... fizemos protestos e várias vezes chamamos a atenção da mídia... hoje o restante do pessoal (reserva técnica) continua na luta pela nomeação". Também comenta que sua experiência docente em sala de aula tem sido uma ótima oportunidade de aprendizado, porém "é cansativo por ser apenas uma aula, e também por ter muitos alunos em sala (entre 35 a 50)". Na opinião da professora, "fica difícil fazer uma aula mais dinâmica com tanta gente".

Apesar das expectativas positivas acerca do seu trabalho, sabemos que não é necessária apenas a regulamentação da oferta do espanhol, mas o estabelecimento de ações voltadas para sua implantação de maneira qualitativa. É preciso considerar as características específicas de uma aula de língua estrangeira, a exemplo do quantitativo de alunos ideal para execução das atividades do professor, para que a sua implantação seja realizada com êxito. Sabemos como docentes de língua espanhola que o número excessivo de alunos em uma sala de aula

¹³ Publicado no site da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, em 7 de maio de 2014.

¹⁴ ANEXO 1.

dificulta o trabalho com as quatro habilidades. Não é fácil trabalhar com o desenvolvimento da habilidade oral, por exemplo, com um número de cinquenta alunos de língua espanhola. Poucos terão a oportunidade de se manifestarem no idioma, ou até mesmo em língua materna, em atividades de discussão e apresentação de opiniões sobre determinados temas propostos para leitura.

Outro depoimento de uma aluna formada em Letras/Espanhol, Carolline Ferreira, nos conta como foi sua entrada na rede estadual de ensino, como monitora, e os desafios que enfrentou no tempo que atuou como docente. Carolline atuou na Escola Estadual Dr. José Maria Correia das Neves, pertencente à 1ª CRE:

Particpei da seleção de monitores em 2012 e fui aprovada. Após 5 meses fui convocada a trabalhar no horário da noite, o que era inviável para mim pois a escola não ficava próxima a minha casa. Ao chegar à escola a coordenadora me recebeu e perguntou se eu já havia trabalhado na rede estadual, respondi que não. Então ela me disse que eu não iria gostar e que se eu pudesse mudar de profissão seria o melhor, visto que todos os professores que por ali passaram, não ficaram mais de 2 meses. Disse a ela que iria tentar e assim o fiz. Foram-me entregues todas as turmas de espanhol do turno da noite. Esses grupos estavam sem professor de espanhol há meses, já que a antiga professora deixou a escola por ter sido assaltada próxima a ela. Fiquei muito preocupada, mas não desisti e assumi as 11 turmas. Alguns grupos eram muito bons, participativos e aplicados, já outros completamente o contrário. A maioria deles chegava muito cansada à escola e sempre atrasados, pois trabalhavam durante o dia, por isso, tinham rendimento baixo. Isso me deixava desmotivada. Tentava de todas as formas motivá-los, mas era em vão. Alguns dos estudantes estavam envolvidos com drogas, um deles havia deixado o presídio havia pouco tempo. Diante disso, resolvi deixar a escola. Eu havia sido aprovada na prova de seleção da atual empresa que estou até hoje. Então isso me motivou ainda mais a deixar a escola, já que no novo emprego, eu seria mais bem remunerada e teria a metade dos alunos que tinha na rede estadual. Notei que havia certa preocupação para com a minha permanência, por parte dos diretores. Eles se sentiam orgulhosos ao dizer que a escola dispunha de professor de língua espanhola, no entanto, eu não recebia apoio para continuar atuando

ali. Já havia escutado, de alguns colegas que já trabalhavam na rede estadual, os piores relatos sobre a estrutura das escolas, o desrespeito dos alunos para com os professores, mas não sabia que chegava a tanto. A indisciplina dos alunos era algo que me incomodava e me impedia de exercer o meu trabalho como eu gostaria. Infelizmente foi a minha pior experiência como professora de língua espanhola.

Podemos notar que os depoimentos iniciais se contrastam no que diz respeito à experiência pessoal dos professores: cada escola se apresenta como um universo particular e muitas vezes os problemas existentes em ambas são diferentes. Além de questões estruturais, como observamos no primeiro depoimento, o professor frequentemente tem a sua aula comprometida devido aos problemas particulares dos alunos ou do local em que se encontra a comunidade escolar, como no caso apresentado pela professora Carolline e os problemas de seus alunos do período noturno.

Por vezes, não por acaso os alunos demonstram certa indisposição para a aprendizagem da língua estrangeira: além dos problemas externos relacionados à violência e uso de drogas, há uma fragilidade na implantação da disciplina, uma vez que o Estado não dispõe de um número adequado de professores e evidencia uma ausência de políticas para apoiar o trabalho do professor e a sua permanência na escola, o que gera uma grande rotatividade de profissionais no estabelecimento de ensino.

A questão da rotatividade docente perpassa também por questões que incidem sobre a sua formação. Muitos professores não sabem como atuar em contextos em que se fazem presentes alunos com históricos de violência, delinquência, marginalização e abuso de drogas. Desconhecem também estratégias interventivas, nesses contextos, voltadas para a sua transformação. Além do mais, são poucas as escolas em que coordenadores, supervisores e diretores atuam conjuntamente com o corpo docente na elaboração e implementação de projetos pedagógicos direcionados para o trabalho com alunos envolvidos com drogas ou em situações de violência. Segundo Rodrigues, a desorganização do ambiente escolar é uma rotina cotidiana na vida dos professores que, por medo de represálias, muitas vezes, "sentem-se tolhidos de chamar a atenção do aluno violento, de atribuir-lhe notas baixas, o que interfere na qualidade do

ensino e inverte os papéis na educação: o aluno ganha o espaço de autoridade e, de certa forma, fica o professor sem seu poder”.¹⁵

O tratamento da violência e do uso de drogas por parte dos alunos requer ações pedagógicas que envolvam a escola, a direção, a coordenação, a supervisão, os professores e, sobretudo, as famílias. Muitas vezes, ao se ver sozinho diante de situações adversas de agressividade, drogas e violência na escola, o professor se sente amedrontado e acaba abandonando a sala de aula, como pode ser comprovado no depoimento da professora Carolline: “Isso me deixava desmotivada. Tentava de todas as formas motivá-los, mas era em vão. Alguns dos estudantes estavam envolvidos com drogas, um deles havia deixado o presídio havia pouco tempo. Diante disso, resolvi deixar a escola”.

Mudando novamente o tom dos depoimentos, por sua boa e dura-doura experiência, o professor Hiago Oliveira também nos narra sua trajetória enquanto monitor de espanhol na rede estadual de ensino:

Trabalhei na Escola Estadual Onélia Campelo que pertence à 14ª CRE. Lecionava no turno vespertino e o espanhol está na grade curricular regular. Trabalhei como monitor, ou seja, através de contratação, durante um ano e meio. Ingressei na rede estadual de ensino após ser aprovado na seleção para monitores em 2012. Foi maravilhoso, pois eu fui chamado para várias escolas, mas fiquei em uma próxima à minha casa a pedido da direção da escola que gostou do meu trabalho, uma vez que no ano anterior eu dava aulas de espanhol como voluntário para o vestibular (Enem) na mesma instituição. Fiquei extremamente feliz em saber que fui o primeiro monitor de espanhol da escola, pois ainda não estava na grade curricular. Os alunos ficaram encantados, pois só conheciam o inglês como língua estrangeira. A partir de então, tentei unir o útil ao agradável: sempre levei o espanhol para eles de forma dinâmica, fazendo uso dos recursos multimídia disponíveis na escola. Como eram turmas numerosas, não pude trabalhar a competência oral, em contrapartida, explorei a competência leitora e auditiva. Aos poucos fui mostrando-lhes os fonemas da língua, os primeiros conceitos gramaticais e lexicais. Os alunos tiveram acesso ao livro didático adotado na escola, apesar de não ser tão bom, pois não priorizava algumas habilidades e seu nível era mais

¹⁵ RODRIGUES. *Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiás*, [s. p.].

avançado que o de interlíngua dos alunos. Enfim, passei um ano e meio e continuaria muito mais até o vencimento do contrato, mas a CRE enviou o professor efetivo e fui obrigado a deixar a escola. No meu último dia de aula os alunos fizeram uma festa surpresa de despedida e me agradeceram por tudo o que lhes tinha transmitido. Abraçaram-me e fizeram inúmeros discursos em homenagem a mim. Chorei bastante, pois foi um momento único onde compartilhamos informações e vivências.

Diante do depoimento exposto, observamos um fator bastante positivo neste período de transição vivenciado pelo professor: a receptividade existente quanto à entrada da disciplina de língua espanhola na oferta regular. Por mais que não lhes tivesse sido ofertado anteriormente, os alunos se mostraram inclinados a aprender o espanhol e auxiliaram o docente no desenvolvimento de seu trabalho. Além disto, observa-se que há uma relação de afeto bastante significativa entre o profissional e seus alunos, colaborando até mesmo para o aprimoramento da aula, posto que o professor deixa registrado os recursos utilizados em suas aulas para otimizar o seu trabalho, em detrimento dos problemas apresentados devido às particulares do trabalho com uma língua estrangeira, que surgiram também nos depoimentos anteriores.

É interessante observar o argumento do professor sobre sua tentativa de trabalhar o idioma de forma dinâmica, a partir do uso dos recursos tecnológicos: “sempre levei o espanhol para eles de forma dinâmica, fazendo uso dos recursos multimídia disponíveis na escola”. Em seguida, o depoimento final desse professor revela os resultados de seu trabalho: “No meu último dia de aula os alunos fizeram uma festa surpresa de despedida e me agradeceram por tudo o que lhes tinha transmitido. Abraçaram-me e fizeram inúmeros discursos em homenagem a mim. Chorei bastante, pois foi um momento único onde compartilhamos informações e vivências.” Esses argumentos revelam que o professor, ao trabalhar o idioma de forma dinâmica e ao utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola, conseguiu motivar seus alunos para a aprendizagem da língua espanhola. Segundo Guimarães e Boruchovitch:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e

do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.¹⁶

Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor utilize estratégias didáticas que visem a motivar seus alunos para a aprendizagem do idioma. No caso, o depoimento do docente Hiago revela sua tentativa de tornar o trabalho em sala de aula mais dinâmico por meio da incorporação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Essa ação representa um esforço didático por parte do docente de reunir ações para motivar e despertar o interesse de seus alunos em relação à aprendizagem da língua. Além disso, o professor também demonstra a consciência da importância de se trabalhar com as quatro habilidades (oral, escrita, auditiva e leitora). E, uma vez mais, o número excessivo de alunos é destacado como um impasse no processo de ensino-aprendizagem do idioma: “Como eram turmas numerosas, não pude trabalhar a competência oral, em contrapartida, explorei a competência leitora e auditiva”.

Outra professora da rede estadual que vivenciou uma situação especial em sua entrada na escola pública foi a docente Marija Paes. Vejamos o que ela nos conta no fragmento a seguir:

Eu entrei na rede estadual através do concurso que teve em 2013 para professores efetivos. O resultado saiu no início de 2014. A CRE que eu escolhi para ensinar foi a primeira e as vagas para professores de espanhol eram quatro. Percebi que nem todas as escolas da 1° CRE estão ofertando o espanhol. A primeira escola que a CRE me indicou, o diretor pediu desculpa pelo engano e afirmou que lá só ofertava o inglês. Já na segunda escola, na qual estou trabalhando, também não tinha espanhol, mas como sou professora efetiva, eles acabaram me aceitando e acrescentaram o novo idioma à grade curricular. Comecei a ensinar nessa escola a partir de junho de 2014.

Este depoimento apresenta um dado bastante pertinente quanto aos interesses dos profissionais da área: se a oferta do espanhol na rede

¹⁶ GUIMARÃES; BORUCHOVITCH. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da automotivação*, [s.p.].

pública é obrigatória no ensino médio, em todas as escolas, como esse diretor afirma que na escola referida não se oferta espanhol? Através desse depoimento, temos mais uma comprovação de que a lei não está sendo cumprida no estado de Alagoas, ocasionalmente devido ao próprio desconhecimento dos gestores da educação sobre suas implicações no ensino. Além do mais, o depoimento da professora Marija não só demonstra o desconhecimento, mas também o descaso dos profissionais de outras áreas e gestores educacionais em relação ao cumprimento e implementação da lei. Frequentemente esses gestores demonstram seu desconhecimento em relação à mesma, impossibilitando-os de requerer o seu cumprimento nas escolas que coordenam. Não é difícil constatar que somente algumas escolas estão ofertando o espanhol na grade curricular. De acordo com dados recolhidos em 2009, ano anterior ao prazo de 5 anos para a total implementação da lei, ou seja, a inclusão da língua espanhola no currículo do ensino médio,¹⁷ temos a seguinte realidade: algumas não ofertam o espanhol e outras têm somente 1 professor/a para toda a escola, por vezes levando a uma redução drástica da quantidade de horas/aula ofertadas por turma, ocasionalmente sendo apenas uma hora semanal de aula, como se evidenciará no depoimento da professora Elaine, a seguir:

Quando ingressei para ensinar espanhol os alunos já haviam passado por troca de professor (um outro monitor) e estavam há quase 3 meses sem aula. [...] Uma grande dificuldade era retomar o que eles já sabiam e trazer novas informações de uma maneira que eles me respeitassem e passassem a ter interesse pelas minhas aulas, um desafio. Sentia que tudo que fazia era circular não avançava porque toda semana eles haviam esquecido a aula anterior. Isso era um problema de todos os níveis. [...] Não usei o livro didático. Perguntei o que eles gostariam de aprender. Concordamos e eles, em sua maioria, pediram-me para focar na interpretação textual. Eu passei a levar textos com temas universais (amizades, autoconhecimento, etc.) textos que inclusive trabalhei no Projeto casas de cultura no campus (UFAL). Discutíamos e conversávamos sobre as temáticas, porém, 95% da discussão em português, apenas em alguns casos eu os corrigia e tentava instruí-los a falarem as expressões adequadas. No mais, eles memorizavam novos vocabulários, expressões quanti-

¹⁷ ANEXO 2. Quantitativo de professores que lecionam a disciplina Língua Espanhola lotados nas CRES.

tativas, os falsos amigos e etc. Nos primeiros anos, e a maioria das turmas do noturno, como não tinham essa necessidade de estudar conteúdos que servissem para o Enem, trabalhei de forma mais descontraída. Levava músicas, faziam brincadeiras e joguinhos. Quando falei de vocabulário de frutas, eles até levaram frutas de verdade. Sempre tínhamos momentos de descontração. Existem muitas dificuldades para o ensino de língua espanhola nas escolas, é necessário ter um bom jogo de cintura para fazer as coisas funcionarem, ser simpático e tentar entender os alunos, acho um bom começo. Não posso afirmar se os professores de língua estão investindo em inovações para melhoria do ensino. Mas, posso concluir que ao menos minimamente eu tentei fugir do tradicional. A fuga pela forma estruturalista, a adoção por brincadeiras e formas mais descontraídas de aprendizados trouxeram de volta a vontade de aprender a língua espanhola, de não a acharem tão chata quanto antigamente. No final do ano letivo fizemos um sarau: eles cantaram, dançaram e apresentaram maquetes com alguns lugares turísticos. Eles, mesmo com suas dificuldades, se apresentaram muito bem! O chato de ser monitor é que com o contrato acabado não tenho como continuar esses avanços e contribuir significativamente para o ensino da língua. Então, tudo volta-se ao zero até o novo professor ganhar simpatia deles e encontrar uma melhor forma de trabalhar. Enquanto isso... perde-se muito tempo! Tempo que, aliás, é um péssimo aliado.

O depoimento perpassa uma infinidade de questões subjacentes à implantação do espanhol, tais como os recursos disponíveis, a escassa carga horária semanal e ainda o regime precário de contratação por parte do governo estadual. Demanda-se certa autonomia por parte da professora para que seja possível desenvolver o seu trabalho, posto que não há uma continuidade sólida na aprendizagem da língua para aqueles alunos que estão finalizando o ensino médio. No caso, a docente precisa mediar as necessidades dos alunos e os seus interesses, bem como fazê-lo de maneira satisfatória diante das dificuldades enfrentadas pelos discentes com a permanente troca de professores.

Notamos também que parte das dificuldades encontradas no que diz respeito à implantação do espanhol na grade curricular se dá pela ausência dos gestores e do Estado em efetivamente regulamentá-lo: a relação trabalhista precária à qual se submete o professor, que possui um

vínculo temporário, fragiliza a implantação e o fortalecimento do idioma na comunidade escolar, ao permitir uma grande rotatividade de professores nas escolas. O último dos depoimentos, do professor Anisson de Carvalho, expõe ainda mais a precariedade das relações entre Estado e profissionais, como se pode ver a seguir:

No ano de 2012, após ter reingressado, e já próximo de concluir o curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal de Alagoas, surgiu a oportunidade de vivenciar o ensino da língua espanhola na rede pública estadual de Alagoas. [...] Fiz a inscrição para a 15ª CRE/Maceió. [...] O processo foi realizado em fase única com etapa constituída de prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório, neste ano foram muitos inscritos. Para a CRE que me candidatei, foram dezoito (18) inscritos, tendo sido aprovados apenas catorze, fui o sexto colocado, fiquei muito feliz, pois pensei que seria convocado imediatamente, mas não foi o que ocorreu. A validade do concurso terminou em novembro de 2014 e até onde sei nem o primeiro colocado foi convocado. Quando procurada, a Secretaria Estadual de Educação alegou que não havia vagas para a disciplina de língua espanhola, segundo as informações dadas, o fato era que a maioria das escolas não estava incluindo o espanhol na grade, apenas o inglês. Além disso, disseram que o espanhol ainda não estava sendo incluído na grade porque havia poucos profissionais formados. Alguns alunos do curso de Letras/Espanhol entraram em contato com professores da Faculdade de Letras, a fim de conseguir apoio e pressionar a Secretaria de Educação, mas não sei dos desdobramentos deste fato. Tudo o que posso relatar é que até o presente momento nunca tive meu nome publicado no diário oficial convocando-me.

Em um tom diferente dos que perpassam os demais depoimentos, o professor evidencia as questões políticas inerentes à implantação do espanhol nas escolas: não há políticas públicas claras que visem ao cumprimento da lei. Além do mais, os profissionais da área passam a depender do interesse particular de cada instituição em adotar ou não a língua espanhola, o que acaba por prejudicar os alunos da rede pública, ao impossibilitar-lhes o aprendizado do idioma. Enquanto isso, os profissionais docentes aguardam, fora das salas de aula, o desenrolar das políticas públicas para a implantação do espanhol.

Os professores que contribuíram com seus relatos mostram-se verdadeiros pioneiros no que diz respeito à implantação da língua no ensino público e, por isso, precisam estar atentos às necessidades dos alunos, às suas dificuldades com o idioma, bem como às limitações da escola em oferecer os subsídios necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Neste sentido, é fundamental não esquecer o papel principal das universidades que é o de formar profissionais competentes e críticos: espera-se uma grande capacidade do profissional docente em contornar os problemas advindos da implantação da disciplina, bem como a autonomia necessária para manejar suas aulas de maneira eficaz, posto que o Estado tem se mostrado alheio a esta preocupação.

Por se tratar de um momento de transição, a implantação do espanhol nas escolas públicas requer a quebra de paradigmas quanto ao modelo de ensino: ao passo que se apresenta como uma novidade, um dos principais desafios dos profissionais que se propõem a trabalhar com este idioma é construir, gradativamente, sua própria metodologia de trabalho, adaptando o ensino da língua às circunstâncias de cada comunidade escolar, sem perder de vista o objetivo de seu trabalho.

Se por um lado a universidade vem cumprindo o seu dever de habilitar profissionais da área, a exemplo da ampliação dos cursos de Letras/Espanhol com a contratação de professores universitários para habilitar os profissionais da educação básica, o poder público estadual, por vezes, mostra-se omissivo no que diz respeito às questões legais advindas da Lei. Desta forma, é necessário que todos os entes públicos passem a cumprir com os seus respectivos papéis para que se consolide o ensino do espanhol não apenas em nosso estado, mas em todo o país.

Considerações finais

De acordo com a análise dos depoimentos coletados de alguns professores de língua espanhola que atuam nas escolas públicas de Alagoas, a Lei nº 11.161/2005 que, por sua vez, torna obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio, está sendo descumprida e poucos passos foram dados pelo governo do estado para a sua implementação nas escolas.

Nos anos de 2012 e 2014, como mencionado anteriormente, foram realizados concursos para monitores de língua espanhola para ocuparem

cargos de docência, em diferentes escolas estaduais de Alagoas. Estes concursos foram realizados com o intuito de solucionar o problema da carência de professores das redes estaduais de ensino. Entretanto, esta solução imediatista encontrada pelo governo apresenta sérias consequências para os monitores contratados. Além de receberem um salário inferior, sofrem com a instabilidade e insegurança profissional, o que contribui para a precariedade da profissão. Além do mais, como não fazem parte do corpo efetivo da escola, os monitores acabam não participando das decisões ou discussões em torno do projeto político pedagógico ou de outras ações cotidianas do contexto escolar.

Em 2014, houve a nomeação de alguns professores de língua espanhola concursados, porém nem todos os docentes aprovados e classificados foram convocados, como pode ser comprovado pelas palavras de um dos professores entrevistados: "Tivemos muitas dificuldades, o governo da época, não queria nos nomear... fizemos protestos e várias vezes chamamos a atenção da mídia... hoje o restante do pessoal (reserva técnica) continua na luta pela nomeação". Este relato demonstra o descaso e descompromisso do governo em relação às propostas de contratação docente e implementação da Lei nº 11.161/2005. Soma-se a isso, o desconhecimento dos próprios gestores das escolas públicas em relação à obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio, de acordo com o depoimento de outro professor entrevistado: "a primeira escola que a CRE me indicou, o diretor pediu desculpa pelo engano e afirmou que lá só ofertava o inglês".

São, de fato, indignantes as estratégias postas em prática pelo governo para cumprir com a implementação da Lei que prevê a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas públicas de Alagoas. É inconcebível que os professores de língua espanhola, aprovados em concursos, precisem ir às ruas e protestarem para fazer valer seus direitos à nomeação. O governo, que contrata monitores como estratégia de diminuição dos recursos financeiros a serem investidos na educação, além de colaborar com a precarização do trabalho docente, não demonstra nenhuma preocupação com a oferta de uma educação de qualidade. E esta tem sido a estratégia adotada pelo governo do estado de Alagoas. Diante desse fato, vem à tona o seguinte questionamento: com este tipo

de política educacional, o governo, realmente, demonstra interesse em formar cidadãos conscientes, questionadores, críticos e atuantes?

Como professores do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, atuamos no sentido de formar professores críticos, reflexivos, atuantes e transformadores da sua prática educacional. Procuramos aliar à formação linguística e literária, discussões teóricas e práticas dialogais que propiciem a reflexão sobre o fazer docente e a formação autônoma do professor. Podemos comprovar esse fato por meio dos depoimentos dos professores entrevistados. Alguns deles discorreram sobre a importância do trabalho com as quatro habilidades no ensino do idioma espanhol, o uso de recursos tecnológicos, a tentativa de sair do ensino tradicional, a importância da música e do lúdico no ensino, entre outros. Esses depoimentos comprovam que estamos cumprindo com o nosso papel de formadores na universidade. Entretanto, a forma como a disciplina de língua espanhola vem sendo implantada nas escolas (carga horária reduzida, número excessivo de alunos, falta de material didático, carência de professores, etc.) inviabiliza que os professores contratados coloquem em prática os conhecimentos construídos na universidade e na prática escolar vivenciada fora dela.

Nesse sentido, para que a lei da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio seja implantada de forma significativa, é de fundamental importância não só investir na formação do professor, mas também nas condições de trabalho. A carência de professores de língua espanhola só será cumprida por meio de concursos e nomeações. A desculpa de que não há professores de língua espanhola formados para suprirem às demandas das escolas já não é válida. Como professores universitários, cumprimos com a nossa função na formação desses docentes. Cabe, agora, ao governo do estado de Alagoas assumir uma postura de seriedade e transparência nos investimentos dos recursos financeiros destinados aos concursos, nomeações e formação continuada de professores de língua espanhola da rede pública de ensino.

Flávia Colen Meniconi possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal de Alagoas.

Jozefh Fernando Soares Queiroz é mestre em Estudos Literários pelo PPGL da Universidade Federal de Alagoas (2012) e graduado em Letras/Espanhol pela mesma universidade (2009). Atualmente é doutorando pelo mesmo programa e professor assistente do curso de Letras/Espanhol UFAL, ministrando disciplinas de ensino de língua espanhola e áreas afins.

Laureny Aparecida Lourenço da Silva é doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas (2014), mestre em Estudos Literários (2008) e graduada em Letras/Espanhol (2005) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Alagoas e Coordenadora do Espanhol no projeto "Casas de Cultura no Campus".

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Lei 11.161/05. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/OAa4fu>>. Acesso em: 1 dez. 2011.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 115-126.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da automotivação. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/a3MCFy>>. Acesso: 1 maio 2015.
- LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 63-85.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; GUERRA, R. de C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011b. Disponível em: <<http://goo.gl/owkta0>>. Acesso em: 1 maio 2015.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/r3yKAE>>. Acesso em: 1 maio 2015.
- MORAES, F. S. *Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente*. 2010. (Dissertação apresentada à banca examinadora do programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação) – Faculdade de ciências humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/gzW0CL>>. Acesso em: 6 maio 2015.

PINHEIRO, A. Obrigatório em 2010, espanhol é ensinado hoje a só 15% dos alunos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 ago. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ZTC7ul>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da et al (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011. p. 31-47.

RODRIGUES, L. O. *Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiás*. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Nk3X71>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ANEXO 1

1. Em qual escola você trabalha? Pertence a qual CRE?
2. Você leciona em qual turno?
3. O espanhol está na grade curricular no horário regular? Ou é ofertado em contra-turno?
4. Qual é seu regime de trabalho: contratação ou concurso efetivo?
5. É/foi professor(a) ou monitor(a) por quanto tempo?
6. Fale um pouco sobre sua experiência como docente de espanhol na rede estadual de ensino.

(aqui você pode explicar como foi sua entrada na rede estadual, suas expectativas, a realidade que encontrou nas escolas, o que tem sido feito para a melhoria do espanhol, etc.)

ANEXO 2**Quantitativo de professores que lecionam a disciplina Língua Espanhola lotados nas CREs****Ano 2009**

CRE	Município	Escola	Número de professor	Carga-horária
1ª	Maceió Sul	E. E. Alberto Torres	2	60h
		E. E. Aurelina Palmeira	1	20h
		E. E. Deodoro da Fonseca	1	40h
		E. E. Miguel Guedes	1	20h
		E. E. Rodriguez de Melo	1	40h
		E. E. Tarcísio de Jesus	1	40h
2ª	São Miguel dos Campos	-	-	-
3ª	Palmeira dos Índios	-	-	-
4ª	Viçosa	-	-	-
5ª	Arapiraca	E. E. Izaura A. de Lisboa	1	20h
6ª	Santana do Ipanema	-	-	-
7ª	União dos Palmares	E. E. Dr. Carlos Gomes de Barros	1	20h
8ª	Pão de Açúcar	-	-	-
9ª	Penedo	-	-	-
10ª	Porto Calvo	-	-	-
11ª	Piranhas	E. E. Watson Clementino de G. Silva	1	20h
12ª	Rio Largo	-	-	-
13ª	Maceió Norte	E. E. Manoel Simplicio	1	20h
		E. E. Miran Marroquim	1	20h
		E. E. Campos Teixeira	1	20h
		E. E. Théo Brandão	2	60h
		E. E. Mota Trigueiros	1	20h

14 ^º	Maceió Metropolitana	E. E. Romeu de Avelart	1	20h
		E. E. Dep. Rubens Canuto	4	100h
		E. E. Irene Garrido	2	60h
		E. E. Francisco Alves Mata	1	20h
		E. E. Margarêz Lacet	2	40h
		E. E. Ovídeo Edgar	1	20h
		E. E. Gilvana Ataíde	1	80h
		E. E. Alfredo Gaspar	1	20h
		E. E. José Remi Lima	1	25h
		E. E. Profa. Maria Salete de Gusmão	1	40h
15 ^º	Maceió Cepa	E. E. Afrânio Lages	1	20h
		E. E. Moreira e Silva	1	20h
		Instituto de Línguas	5	100h
TOTAL			38	-

Depoimento de uma professora

Atualmente trabalho em duas escolas conceituadas de Belo Horizonte. Em ambas, fui submetida a um processo seletivo rigoroso: prova escrita, dinâmica de grupo, entrevista, ministração de aula e exame médico. Fui aprovada na seleção, mesmo antes de ser graduada, competi com outros professores formados, entretanto me destaquei no processo. Trabalhar nessas escolas além de enriquecer meu currículo e minha experiência profissional é um grande desafio.

Em uma das escolas, existe coordenador de área (professor de espanhol), que avalia todas as atividades, provas, textos, aprovando ou reprovando o que foi proposto. Há também uma coordenadora de série nas duas instituições, que nos dá suporte no processo pedagógico. Minhas aulas são todas em espanhol; apesar disso ser o ideal, na maioria das instituições que conheço, os professores adotam a língua materna como direcionadora de suas aulas. À medida que desenvolvo a docência aprendo a ser uma profissional mais qualificada e amplio diferentes habilidades.

Em relação á minha formação acadêmica/profissional, acredito que minha trajetória na FALE unida a minha experiência transcultural, me habilita ao mercado de trabalho e me ajuda a encarar os inúmeros desafios da sala de aula. Sinto-me preparada no processo pedagógico: planificação e ministração de aulas; confecção de atividades; exercícios; provas, textos complementares. Tanto os excelentes professores da UFMG como

os projetos interdisciplinares (FOCOELE e PIBID) contribuíram de forma excepcional para minha jornada acadêmica.

No entanto, mesmo com essa formação diferenciada, os desgastes físico e emocional são inevitáveis. Mesmo gostando muito de ensinar a Língua Espanhola e buscando métodos diferenciados para ministrar e conduzir aos alunos à aprendizagem, estou desanimada e desmotivada quanto ao contexto escolar. Sinto-me esgotada quanto ao processo e as inúmeras exigências; deixei de ter finais de semana, minha casa se tornou a extensão do meu trabalho, e o stress é contínuo. Aprendemos de forma utópica, que na sala de aula deve ser feito isso e isso, até que percebemos que a realidade é bem diferente, e essas fórmulas não possuem funcionalidade. Encarar 45 alunos por turma, com necessidades diferenciadas, com criação e princípios diversos, não é nada fácil. Tenho em média 720 alunos que me demandam não apenas o tempo na sala de aula.

Além de lidar com a pressão natural da escola particular: inúmeras atividades, provas inéditas e com teor reflexivo, questões que abarquem os descritores, habilidades e níveis de aprendizagem, reuniões semanais de área e série..., temos também que lidar com alunos indisciplinados e agitados; e, também, com pais omissos, que em muitos momentos deseducam seus filhos, incentivando o comportamento rebelde e dando razão para eles em detrimento de nós, profissionais.

Sobre a Lei 11.161, não vejo avanços atualmente, pelo contrário percebo retrocessos nas conquistas advindas desse regulamento. Quando aprovada a Lei em 2005, parecia que a língua espanhola conseguiria alcançar seu espaço no contexto escolar. Em princípio, houve um certo avanço, com a implantação da língua espanhola na escola básica, ocorreram concursos para professores atuarem nas escolas públicas e difusão da mesma nas escolas particulares. No entanto, hoje em dia, muitas escolas ainda não inseriram o espanhol e as que já implantaram buscam reduzir a carga-horária dessa disciplina em detrimento de outras. No meu caso, por exemplo: ano passado possuía duas aulas semanais, este ano minha carga-horária foi reduzida para apenas uma aula e fui obrigada a aumentar o número de turmas, senão minha renda reduziria pela metade. Essa redução foi justificada pela "importância" das demais disciplinas e o

foco na melhoria dos alunos em relação ao ranking do ENEM; assim desprestigiam o espanhol em detrimento de disciplinas “tradicionais”.

Enfim, este relato é fruto de minha experiência. Desejo que num futuro próximo possa destacar e evidenciar mais pontos positivos concernentes à prática pedagógica. Não obstante, busquei ser sincera e coerente na avaliação de minha prática vinculada à realidade que a escola hoje oferece ao professor, realidade de grandes desafios.

Debora Silveira Estanislau Vieira é bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (FTSA-PR) e licenciada em Letras-Espanhol pela FALE-UFMG. Atualmente cursa continuidade de estudos em Língua Portuguesa (licenciatura) na FALE-UFMG. Foi bolsista da CAPES no Projeto PIBID-Espanhol (FAE-UFMG) e participou dos projetos “Literatura Andina e Cultura Peruana (FALE-UFMG)” e “Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol (FOCOELE-UFMG)”. É professora de Espanhol em escolas de educação básica em Belo Horizonte.

Um olhar sobre a implementação da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologias

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

Introdução

Como parte deste volume que lança a proposta de discutirmos, em uma coletânea de textos, a implementação da Lei nº 11.161/2005 em diferentes estados do Brasil, neste artigo, debateremos alguns dos aspectos relacionados ao assunto, no âmbito do Estado do Ceará.

O texto se organizará do seguinte modo: primeiro, trataremos a comparação dos números levantados em pesquisas, realizadas, respectivamente, em 2010 e 2015, com o intuito de discutir questões relacionadas ao currículo, especificamente, aos conteúdos na disciplina de Língua Espanhola, nas escolas estaduais de ensino médio do município de Fortaleza. Em um segundo momento, introduziremos as informações a respeito dos concursos públicos também da rede estadual de ensino, que, nesses últimos dez anos, ofereceram vagas para a entrada de professores de língua espanhola nos quadros do ensino público. Em um terceiro momento, trataremos as informações a respeito das duas universidades públicas que atuam no estado com cursos de formação de professores de língua espanhola. Depois de apresentarmos essas informações sobre esses três aspectos relacionados à implementação da lei, faremos uma discussão, na qual cruzaremos esses dados com as informações dispostas em documentos de referência do Governo Federal e analisaremos de que modo emergem de todas as informações colhidas e discutidas, basicamente, aspectos como: a ideologia que deles se infere; o rumo que as políticas públicas têm tomado no Estado; e a forma como os professores que já estão em atuação têm

compreendido a sua atuação nesse contexto de implantação da língua espanhola na educação básica, para, finalmente, relacionar tudo isso à questão de formação de professores de língua espanhola.

A questão do currículo

No ano de 2010, o último do período estabelecido como prazo para a implantação da língua espanhola, como parte integrante e obrigatória do currículo do ensino médio do país, realizamos um pesquisa,¹ posteriormente revisada e ampliada com novos dados,² que teve por objetivo diagnosticar, em forma de amostragem, como se definia a prática de ensino do referido idioma na rede pública estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza. Em nossa investigação nos interessou verificar se os professores conheciam documentos de referência do Governo Federal, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), do Ministério da Educação (MEC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); se os conheciam, se os utilizavam ou se por estes se orientavam; e, se os utilizavam, como o faziam, para a análise e elaboração dos currículos e materiais didáticos a serem trabalhados em suas salas de aula. Para responder às informações acerca dessas dúvidas, aplicamos questionários, junto a professores de escolas que, no ano de 2009, ofereceram o espanhol em sua grade curricular, no ensino médio. Nos questionários perguntávamos sobre a eleição, pelos docentes, dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala e sobre quais eram os materiais didáticos utilizados em sua prática de ensino. Como resultado, constatamos: o desconhecimento de alguns professores com relação à existência dos documentos oficiais de referência do Governo Federal, para a elaboração de currículos; a adoção de materiais restrita aos livros disponíveis no mercado editorial; a heterogeneidade, por isso mesmo, dos conteúdos trabalhados nas diversas escolas e, tendo em vista tudo o que detectamos, a indicação da necessidade de alinhamento das ações de formação inicial e continuada dos professores.

¹ MIRANDA. As práticas de avaliação e composição de currículo e materiais didáticos no ensino de Espanhol no nível médio da rede pública – Em busca de práticas de letramento.

² MIRANDA. O ensino de E/LE na rede pública estadual de Fortaleza e sua aproximação com as práticas letradas propostas nas OCEM, [s.p.].

À época da realização do primeiro estudo, em 2010, buscamos a informação junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) dos nomes das escolas que, no ano de 2009, haviam oferecido o espanhol em sua grade curricular. Foram repassados os nomes de nove escolas, de um total de quatorze, tendo em vista a disponibilidade e autorização da SEDUC. Dos nove professores procurados, apenas cinco (equivalente a 35,8% do total) responderam ao questionário sobre o seu conhecimento das OCEM, sobre de que forma eram eleitos os materiais didáticos e como eram escolhidos os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

De 2010 a 2015, o quadro da implementação do espanhol no currículo do ensino médio da rede estadual mudou. A primeira mudança significativa a ser destacada é o número de escolas que neste ano oferecem o idioma em sua grade curricular. Do incipiente total de quatorze escolas que, em 2010, no município de Fortaleza, ofereciam a língua no ensino médio, passamos a, no ano de 2015, 159, das 170 unidades escolares estaduais existentes na capital cearense, que incluem o ensino do idioma espanhol como componente obrigatório.³

A expansão do número demonstra, pelo menos baseado no número anteriormente descrito, o interesse do governo do estado em, passados dez anos da lei e cinco do prazo final de sua implementação, finalmente, estabelecer a universalização da oferta do espanhol na rede pública. Contudo, conforme discutiremos mais adiante, ao falarmos da questão dos concursos públicos, veremos que o entendimento é outro. Se falarmos somente do município de Fortaleza, capital do estado, o número é significativo, no sentido de que inclui a quase totalidade das escolas (apenas onze não oferecem a língua).

Além disso, a análise desse número possui uma complexidade que deve ser considerada, tendo em vista que há questões a respeito disso a serem esclarecidas. Para elucidar algumas dessas especificidades, utilizaremos as informações da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza-SEFOR, sobre essas escolas, e, a partir delas, de entrevistas com as coordenações pedagógicas e/ou professores de espanhol, de três unidades escolares estaduais da cidade de Fortaleza: 1) Escola de ensino

³ Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar da SEDUC-CE, SIGE ESCOLA. Disponível em: <<http://goo.gl/PJKEI>>.

fundamental e médio (EEFM) Heráclito de Castro e Silva; 2) EEFM Liceu Vila Velha e EEFM Juarez Távora (profissionalizante). A escolha, aleatória, se deu pela oferta diferente que cada uma delas faz do curso de ensino médio: a primeira é uma escola regular, cuja oferta do ensino médio é a mesma que normalmente é feita na maioria das escolas. A segunda faz parte de um programa estadual de retomada dos liceus, de modo a oferecer, em algumas delas, o ensino profissionalizante ou integral. A última, especificamente voltada para o ensino profissionalizante, outro projeto do governo do estado, tem oferecido cursos técnicos integrados ao ensino médio regular. Obviamente, haverá variações do que aqui descrevemos, tendo em vista o número de escolas e a falta de uniformização das ações, conforme demonstraremos.

Na primeira escola mencionada, há a oferta de língua espanhola em todas as séries do ensino médio. Contudo, ela é feita apenas de uma hora aula/semanal, por turma. Na segunda, a oferta se dá de uma hora aula nos dois primeiros anos, e de duas no terceiro ano. Na terceira, profissionalizante, os alunos têm uma hora semanal no primeiro ano e duas no segundo e terceiro anos. Além dos três citados, há a situação de oferta somente para alunos do terceiro ano do ensino médio.

Ou seja, não há uniformização de ações na oferta na rede estadual de ensino, para a língua espanhola. As condições dessa disponibilização no currículo respondem a outros critérios, todos eles contingenciais e de caráter exógeno às questões pedagógicas. Citaremos algumas delas, deixando a principal, a carência de professores, para o tópico no qual falaremos de concurso público.

A primeira situação enfrentada pelos diretores de escola foi, depois da inclusão da obrigatoriedade do idioma castelhano no ensino médio, a acomodação dessa disciplina na grade curricular, frente à existência de outra: a língua inglesa, que já dispunha de professores concursados em seus quadros. Pensemos do ponto de vista das turmas que funcionam no turno noturno. Com as exigências de número mínimo de horas, para disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia, as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna acabam espremidas com as chamadas disciplinas do núcleo diversificado de formação, que acabam por ceder espaço às demais, tendo em vista

a impossibilidade de extensão do turno noturno, que atende, em sua maioria, alunos fora da faixa etária regular e trabalhadores e que, por questões como segurança e rendimento das aulas, não podem terminar as atividades além das dez horas da noite, limitando o número de aulas diárias para quatro, totalizando, assim, vinte horas semanais, para que se distribuam todas as disciplinas.

Mesmo pensando na realidade dos cursos matutino e vespertino, que acomodam cinco ou até seis horas diárias de aula, por turno, encaixar duas línguas estrangeiras exige habilidade especial dos gestores escolares.

Assim, se de um lado as escolas precisavam, por força de lei, absorver o ensino de espanhol no ensino médio da rede, por outro, isso se tornou difícil dadas as condições disponíveis existentes e a impossibilidade (até porque não era o caso, tendo em vista a importância do ensino também dessa língua) de dispensar os professores de língua inglesa, que já faziam parte dos quadros das escolas.

Pelas razões expostas, além das que mencionaremos mais adiante, sobre a falta de professores, as escolas têm feito, cada uma a seu modo, a implementação da língua espanhola em seus currículos. Não há, portanto, por parte da SEDUC-CE uma política única e direcionada a esse respeito. Cada unidade escolar acaba por fazer a adaptação da oferta a seu modo, condicionada às questões que expusemos: a carga horária disponível, as questões de segurança e a acomodação frente às demais disciplinas.

Embora a conclusão de que a língua espanhola – juntamente com a língua inglesa e as demais disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia – acabe por receber tratamento diferenciado na construção do currículo, por ser considerada menos importante, pareça empírica e careça de uma pesquisa que sonde as bases da constituição real desse dimensionamento (talvez perscrutando, por exemplo, como professores, gestores e alunos representam esses elementos do currículo escolar), essa parece, conforme nosso entendimento, ser a conclusão que se tira desse movimento. Os professores que nos leem as considerações e que participam da escola de educação básica lembrarão os infundáveis conselhos escolares quando professores de línguas somos obrigados a ouvir que as disciplinas de língua estrangeira moderna por si só não reprovam alunos; ou que inglês, espanhol, artes e etc. são disciplinas que só podem

reprovar se o aluno tiver ido mal em matemática e português, por exemplo. Caso contrário, há sempre um contorno a ser feito ou um arranjo a ser considerado. A discussão em torno da promoção de alunos não é o nosso foco, porém, está imbricada à construção das crenças, representações e entendimentos que fazemos de certas questões aqui expostas.

O que deveremos concluir, à parte de tudo o que o empirismo e a experiência docente nos permitem divagar, baseado nos dados dispostos, é bastante simples: não há por parte do governo do estado do Ceará, nestes últimos dez anos, uma política unificada e direcionada para a implementação da língua espanhola na rede pública de ensino. Essa confirmação fica ainda mais evidente quando consideramos os números dos concursos públicos feitos entre 2005 e 2015, próximo item de nossa análise.

Antes de, contudo, seguirmos, cabe, ainda, discutirmos os dados da investigação levada a cabo neste ano de 2015, relacionada às mesmas bases das outras duas anteriormente citadas.⁴ Com o intuito de fazer contrastar os dados levantados então, propusemos repetir os questionamentos feitos anteriormente aos nove professores participantes da pesquisa anterior, com os que estão atuando na rede pública estadual. Para isso, disponibilizamos em via eletrônica,⁵ em treze grupos/comunidades *online* do Facebook, compostas de alunos e professores de língua espanhola, um formulário de pesquisa, com as perguntas. Disponibilizamos o link, também, em um blog do grupo de estudos GEPPELE, que coordenamos, no endereço: <www.geppele.blogspot.com>. O formulário ainda se encontra aberto, pois temos o interesse de receber tantos dados sejam possíveis. As respostas recebidas estão tabuladas ao final deste capítulo.

14 sujeitos responderam ao formulário, 11 deles afirmaram ser professores da rede estadual, sendo que um deles não respondeu a todas as questões. Portanto, exibiremos a resposta de 10 sujeitos que participaram voluntariamente da pesquisa.

Embora tenham-se passado cinco anos, o resultado persiste, sendo o mesmo daquele que encontramos em 2010, reforçado em 2012. Ainda que, em 2015, a língua espanhola participe do Programa Nacional do Livro Didático e, desde 2006, haja orientações curriculares específicas

⁴ MIRANDA. O ensino de E/LE na rede pública estadual de Fortaleza e sua aproximação com as práticas letradas propostas nas OCEM, [s.p.].

⁵ O formulário está disponível no link: <<http://goo.gl/forms/4TBG5OZJ29>>.

para o idioma, e que o idioma incluía-se igualmente nos PCNs, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras modernas, as respostas dos professores seguem caminho semelhante às aquelas dadas no primeiro estudo. A fundamental diferença é, contudo, a afirmação, agora da maioria, de que conhece os documentos. Nas respostas, encontramos referência às Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os PCNs. Porém, ainda há os que confundem esse tipo de publicação e referem-se a nomes de coleção de livros ou de materiais didáticos.

O ponto fulcral, no entanto, das respostas reside nas respostas às questões 05, 06, 07, 08 e 09, relacionadas ao que estamos discutindo neste item do capítulo: a construção do currículo. As respostas às questões 10 e 11 serão desconsideradas, pois respondem a outros objetivos de pesquisa, a serem refletidos em outro momento e em outro trabalho. No que nos toca neste momento, contudo, discutir, podemos perceber uma repetição da falta de alinhamento nos entendimentos dos participantes, o que, no nosso ponto de vista, revela um problema ainda maior: o da formação. Tentemos explicar.

Ao responderem de forma diversa e aleatória sobre os objetivos do ensino de língua espanhola na educação básica, os professores reforçam as considerações de pesquisas feitas na área e do considerado nas OCEM, que destacam:⁶

Depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica que o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência. Identificamos nas falas e na citação apresentadas que essas se concentram no “sucesso” ou no “fracasso” do ensino do idioma estrangeiro por si só (fato que conduz à procura pela solução extra-sala de aula convencional, conforme mencionado). A pergunta que então emerge é se a priorização do objetivo linguístico desse ensino esconde uma certa “confusão” na compreensão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular e se essa “confusão” leva a indefinições e a desconhecimentos sobre a relevância desse ensino na educação básica.⁷

⁶ SCHMITZ. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em língua estrangeira: um guia prático. ALMEIDA FILHO. *Linguística Aplicada*: ensino de línguas e comunicação; MIRANDA. Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE.

⁷ BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias, p. 89.

Embora se referindo ao ensino de língua inglesa, a citação cabe perfeitamente para a língua espanhola, tendo em vista que o entendimento e/ou a falta dele são os mesmos. A diversidade de compreensão da presença de uma língua estrangeira, seja ela qual for, no currículo da educação básica, no ensino médio especificamente, começa desde o desconhecimento dos objetivos macros dos 12 anos dessa formação e passa pela ignorância da inclusão desse estudo na sua organização curricular.

É de igual medida, a escolha aleatória dos conteúdos a serem abordados, partindo, fundamentalmente, do que os livros didáticos adotados oferecem como base para esse percurso, evidenciado nas respostas e na falta de clareza nos objetivos de ensino.

Ainda que a amostragem dos dados, 10 professores, em um universo que atende 159 escolas, não responde a, pelo menos, 30% do universo total, dada recorrência dos dados, e o cruzamento com os de outras investigações como as que citamos anteriormente, permite-nos deduzir que a situação se repete entre os demais docentes, podendo, haver, obviamente, variações dessa realidade.

O fato é que, como dissemos anteriormente, essas constatações, levam-nos a questionar algo fundamentalmente ligado a essa realidade, qual seja, a formação inicial e continuada de professores de espanhol. Assunto que trataremos mais adiante.

Passemos, contudo, antes disso, a expor os dados referentes à realização de concursos públicos no estado do Ceará nos últimos dez anos.

A questão dos concursos públicos

Neste item, discutiremos alguns dados referentes à lotação de professores de língua espanhola, na rede estadual de ensino, realizada mediante a realização de concursos públicos realizados pelo governo do Ceará, nos últimos 10 anos.

Para isso, utilizaremos, basicamente, as informações disponíveis no site da SEDUC-CE, das informações da SEFOR e dos editais de concursos abertos no período.

Começaremos pelos concursos públicos.

No ano de 2004, a SEDUC-CE lançou o Edital nº 3/2004, em 23 de janeiro de 2004, no qual constava a abertura de vinte vagas, distribuídas em unidades chamadas CREDES (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação), órgão de descentralização da gestão da SEDUC, que funcionam, ainda hoje, como subsecretarias executivas das ações da SEDUC nas regiões de sua atuação. Atualmente, em Fortaleza, esse papel é desempenhado pela SEFOR e nas demais regiões pelas CREDES. Incluímos esse concurso nesta seção, embora sua publicação e início tenha ocorrido antes de 2005, pelo fato de a contratação de professores relativos ao certame ter se estendido até o ano de 2007, prazo final de validade do concurso, momento até quando os candidatos aprovados foram nomeados.

Depois deste concurso, só seria aberta nova seleção de professores efetivos através do edital nº 3 – SEDUC/CE, de 21 de agosto de 2009. Na ocasião, foram abertas dezessete vagas para professores de língua espanhola, das quais quinze foram preenchidas, através de edital de convocação de nº 10/2010 – GAB-SEDUC/CE.

Após esse período, foi aberto em 2013 o Edital nº 7/2013 – SEDUC/CE, de 6 de junho de 2013, constando 25 vagas para a disciplina de língua espanhola.

Desse modo, no período de 12 anos, foram feitos três concursos, com a abertura de 62 (sessenta e duas) vagas para língua espanhola, para todo o estado do Ceará.

Se analisarmos que apenas na capital, Fortaleza, temos 170 (cento e setenta) escolas da rede estadual de ensino, conforme dados do sistema já mencionado, o número de professores já seria insuficiente, mesmo que convocados todos juntos. Exclua-se dessa dimensão os casos de aposentadoria, exoneração, desistência e falecimento de professores, que geram novas vagas no sistema.

Contudo, há um espaço em branco e não explicado entre essa informação que ora ventilamos com outro dado divulgado pela SEFOR, em seu site institucional, referente a carências disponíveis para as escolas.⁸ Segundo as planilhas disponíveis na página, não há nenhuma carência para a língua espanhola, em nenhuma das escolas listadas.

⁸ As informações estão disponíveis no site da Secretaria da Educação: <<http://goo.gl/5qSDYf>>.

A informação se torna ainda mais difícil de entender se levarmos em consideração que, a despeito dessa falta de necessidade de professores na rede, ainda que a SEFOR atue apenas em Fortaleza, ainda há 11 escolas da região que não oferecem o espanhol.

Outro dado revelador é a abertura do Edital nº 6/2012 – GAB-SEDUC/CE, de 9 de abril de 2012, que abre uma vaga de espanhol para todas as escolas listadas no referido edital, que totalizam muito mais que 25 vagas, daquelas abertas em 2013, sem incluir, no edital de 2012, a carência de escolas de Fortaleza.

Resumidamente, o que temos, em termos de política de contratação de professores efetivos para a rede estadual de ensino, é a realização de três concursos no intervalo de 12 anos, com um número de vagas inferior à necessidade real do sistema; a contratação de professores temporários, para suprir a carência real e definitiva da rede e a ausência de oferta, em onze escolas da capital, mais um número indefinido de escolas no restante do estado, que tampouco incluem o espanhol em seu currículo.

Se juntarmos essas informações àquelas discutidas no primeiro item deste capítulo, que nos revelam a irregularidade e o desalinhamento de ações para a organização da oferta do espanhol, seja com relação ao número de aulas por turma, seja em relação à concatenação do currículo escolar, em termos de sua natureza programática, encontramos um quadro de desorganização e com uma ausência de uma pauta governamental definida em seu entorno, de modo a indicar políticas públicas organizadas e engajadas, na direção da efetiva implementação da língua espanhola no ensino médio, tal e qual previsto na legislação.

O quadro se agrava ainda mais, se pensarmos na dimensão pedagógica (sem deixar de pontuar que a contratação de temporários, além de indicar falta de cuidado com o planejamento das ações, fere, em muitas dimensões, a valorização da carreira do docente de espanhol), uma vez que a ausência desses elementos de organização de uma política pública, de organização do currículo, afasta de modo preocupante a efetivação da educação básica do seu propósito precípuo, descrito na Lei de Diretrizes e Bases, nos PCNs e Orientações Curriculares que, para ser alcançado, deve levar em consideração a interdisciplinaridade de seus componentes

formadores, na busca de uma formação cidadã, ética, humana e para o trabalho. Longe de alcançá-la, a desarticulação de ações a comprometem de modo crucial.

Passaremos, feitas essas considerações, para a terceira parte a que nos propusemos, que é a de trazeremos as informações a respeito das ações de formação de professores, realizadas no estado.

A questão da formação de professores

Conforme o anunciado, faremos aqui a contextualização da formação de professores de língua espanhola, no que diz respeito às ações das duas instituições de ensino superior do estado, dedicadas à formação de docente do idioma: a Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (doravante, UECE). Como pretendemos traçar uma relação entre as políticas públicas e a implementação da língua espanhola nas escolas, não incluiremos neste item as formações promovidas pelas instituições de ensino privadas do Estado, que também oferecem a formação de professores de espanhol.

Recorreremos, para fazer a descrição, a documentos oficiais, dessa vez, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos cursos de Letras oferecidos pelas universidades. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2015 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na UFC: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em LM e LE; e um curso noturno de habilitação única em espanhol.⁹ No caso do semipresencial, a oferta também é exclusiva em espanhol. Cada um tem um PPP que estabelece sua estrutura, currículo e parâmetros. De igual modo, cada um deles prevê um perfil de egresso dessas formações. Detalhá-los-emos a seguir.

Os perfis traçados pelos PPP dos cursos diurno, noturno e semipresencial da UFC são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno e no semipresencial há, como já dito, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Percebe-se, também, acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de

⁹ Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim). No curso noturno também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.

aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, neste último caso no PPP do curso noturno. Aqui cabe ressaltar que esse PPP propõe a organização de um curso com a oferta de duas licenciaturas e dois bacharelados (ambos em espanhol e inglês), ou seja, formações distintas, e por isso, diferencia-se do PPP do curso diurno que só apresenta a formação em licenciatura. A oferta dos bacharelados ainda não se configura, pois aguarda implementação da universidade.

Como afirmamos, há uma definição comum aos três PPPs dos cursos acerca do perfil docente a ser formado. Tal qual o documento do CNE, a descrição define o entendimento em torno da formação de professores de línguas. Lê-se no item "Perfil do Egresso":

Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira,¹⁰ de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético; e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias.¹¹

Diante do exposto, podemos fazer duas constatações.

A primeira delas é a de que o documento se alinha ao parecer do CNE/CES 492/2001 que traça o perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil. O documento respeita a autonomia da universidade para a definição do que essa fará para viabilizar a consecução das diretrizes, mas traça, em linhas gerais, sua configuração. Lê-se o seguinte, no item "Perfil dos Formandos":

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência

¹⁰ No caso do PPP noturno aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

¹¹ UFC. Apresentação do curso, p. 5. Disponível em: <<http://goo.gl/cQydnI>>.

das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.¹²

De acordo com o exposto, podemos apontar uma aproximação dessa visão à proposta comunicativa, conforme o exposto por Almeida Filho (2011), na medida em que evoca elementos próprios daquela concepção de ensino de idiomas, tais como o contexto de uso da língua e sua aplicação nas interações sociais reais e da competência linguística baseada nas habilidades (orais, auditivas, leitoras e escritas) que se ligam ao ideário da abordagem de ensino do idioma voltado para a comunicação.

Ao lermos na citação que os professores deverão entender a linguagem “nos contextos oral e escrito, de maneira a se tornarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro,” podemos depreender uma visão pragmática de entender a linguagem. Lembramos que, de acordo com Wittgenstein, a linguagem se constrói através de “jogos” efetivados na interação, já que o falar é “parte de uma atividade ou de uma forma de vida”,¹³ em que há uma multiplicidade desses “jogos”.

Podemos considerar, assim, que as ideias contidas nas considerações feitas no parecer do CNE, apontam para uma teoria de língua e ensino, seja ela filosófico-educacional, das bases definidas na abordagem comunicativa, ou seja, linguístico-pragmática, conforme o proposto pelos teóricos citados.

Depreende-se, também, considerando-se o poder impositivo (ou coercivo) do discurso do MEC, enquanto instituição que autoriza e avalia os cursos, que as universidades se amparem nesses paradigmas para propor, em sua esfera de atuação, as ações formativas de docentes que atendam ao ideário neles subjazido.

A segunda ideia, consequência da primeira, é que a vinculação filosófico-educacional, bem como a teórica, se repetem no perfil traçado pela UFC para seus formandos em Letras. O trecho decisivamente revelador é o que faz referência a aspectos prototípicos da abordagem comunicativa:

¹² BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*.

¹³ WITTGENSTEIN. *Investigações filosóficas*, p. 35.

“competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)”. As habilidades comunicativas de ler, escrever, escutar e falar se aludem à interação, à comunicação. O ideário progressista que subjaz a essa abordagem patenteia-se no fragmento do texto que prevê que o professor auxilie a população atingida por seu trabalho a se desenvolver, de sorte que propõe uma melhoria do quadro presente para uma visão otimista futura, uma proposta própria da ideologia progressista.

Já o Curso de Letras da UECE com o novo Projeto Pedagógico que entra em vigor este ano, terá uma licenciatura única em língua espanhola, com duração de 2800 horas (186 créditos), divididas entre os seguintes núcleos: Literatura, Ciências da linguagem, Estudos clássicos, Formação profissional, Núcleo opcional, Núcleo de atividades complementares e Núcleo das técnicas de transmissão de saberes e do trabalho científico. Os três primeiros compreendem as disciplinas de formação acadêmico-científica do profissional de Letras. Estão subdivididos em três partes: estudos fundamentais, estudos específicos e estudos avançados. Os estudos fundamentais contêm disciplinas que estabelecem os fundamentos para as disciplinas específicas (estudos específicos) de cada uma das habilitações. As disciplinas específicas compreendem aquelas em que se enfocam particularidades das línguas. Tais disciplinas, com exceção das línguas clássicas, serão ministradas preferencialmente nas referidas línguas. Os estudos avançados contêm disciplinas que aprofundam algumas das questões discutidas nos estudos fundamentais e específicos. O estudante deverá iniciar seus estudos pelas disciplinas fundamentais e específicas, para depois cursar as avançadas.

Quanto à vinculação filosófica do curso, podemos destacar, tal como fizemos ao analisar os cursos da UFC, o texto que descreve o perfil perseguido pelo curso:

A graduação em Letras visa desenvolver, no aluno, as seguintes características: 1. Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas; 2. Capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a linguagem e suas manifestações na sociedade; 3. Domínio ativo e crítico de um repertório represen-

tativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária; 4. Capacidade de (re)conhecimento das diferentes variedades de língua existentes, por meio de suas diversas manifestações discursivas; 5. Domínio de conceitos que possibilitam um quadro explicativo da linguagem enquanto fenômeno cognitivo, socio-histórico e cultural; 6. Domínio e aplicação de conceitos que permitem assumir o papel de formador de usuários críticos da linguagem, de intérpretes e de produtores de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos; 7. Atitude investigativa que favoreça construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias.

Podemos perceber que a descrição do perfil não se afasta em grande medida do traçado pela UFC. De tal modo que, constatadas essas evidências, destacamos as afirmações de Mascia sobre a relação entre a abordagem comunicativa e o progressismo:

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade.¹⁴

Conforme a autora, depreendemos que a abordagem comunicativa se relaciona com o progressismo, que tem como ênfase o progresso do sujeito capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

Dessa forma, em síntese, ao vincular-se a essas bases filosóficas, depreende-se do texto dos PPPs dos cursos de Letras-Espanhol da UFC e da UECE uma concepção de língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando, por sua vez, um professor como intermediário da construção da aprendizagem de um aluno-agente, produtor do significado da comunicação que se dá na interação, não mais sujeito a estímulos, mas sim, conforme os dizeres de Almeida Filho, produtor de significações.

¹⁴ MASCIA. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*, p. 127.

Se analisarmos, contudo, que a prática dos professores, conforme o que discutimos nos itens anteriores, não se alinha seja às propostas contidas nos documentos do MEC, seja no descrito nos PPP's dos cursos do estado, haveremos de interrogar-nos sobre o que há entre a idealização de formação pretendida tanto pelo ministério, quanto pelas instituições de ensino formadoras de professores, e a realidade de atuação dos professores.

A resposta pode não ser tão simples como a pergunta pode sugerir. Os aspectos a serem considerados abarcam itens como: as condições de chegada do professor recém-formado ao mercado de trabalho, no que se refere à sua capacidade de transpor para a prática toda teoria estudada na formação inicial; as condições de trabalho enfrentadas pelo docente em sua prática que, por sua vez, suscitam questões a respeito de materiais didáticos, recursos de apoio e demais aspectos físicos.

De tal modo que, compreender por que há uma distância cada vez mais marcada entre o discurso institucional sobre formação, presente em documentos do governo e universidades, e a prática encontrada por professores em salas de aula, indica, no mínimo, a necessidade de se promover ações integradas de governo, que promovam a formação continuada de professores, afim de que se possa estabelecer metas ou objetivos claros de ensino no país.

Considerando os objetivos traçados ao início do capítulo, podemos nos dirigir às considerações finais.

À guisa de conclusão

Com o intuito de fecharmos este capítulo, mas não as discussões, posto que são perenes, consideremos o que discutimos até aqui.

De início, tratamos do desalinhamento existente nas ações de construção de um currículo para a língua espanhola, por parte de professores, ao desconsiderarem documentos de referência, mas sem ignorar que essa realidade responde a um vácuo de políticas públicas em definição clara, não apenas de objetivos de ensino para a educação básica, mas do caminho de materialização do discurso presente em documentos oficiais, em ações definidas de ensino da língua estrangeira na escola. Ainda no âmbito do currículo, coube-nos ressaltar que em igual padrão de desalinhamento está a

distribuição da carga horária de língua estrangeira moderna nas escolas cearenses, deixando a cargo de cada unidade escolar estabelecer o formato da oferta, tendo em vista elementos contingenciais, como o número de professores e elementos extra-pedagógicos, de natureza sociocultural.

Avançando em nossas exposições, pudemos trazer dados que confirmam uma falta de clareza na política estadual de contratação de professores de língua espanhola, para suprir a carência de quadros na rede de ensino, quando os dados dos diferentes órgãos da SEDUC-CE apresentam demandas distintas em seus editais e planilhas divulgadas.

Por fim, ao expor as bases filosóficas subjacentes aos desenhos dos cursos traçados nos PPPs de Letras das duas instituições públicas do Ceará, que promovem a formação de professores de língua espanhola, pudemos aventar, ainda que de forma dedutiva, a distância existente entre o discurso ali presente e sua efetiva materialização na prática docente.

O quadro geral permite-nos, ao finalizarmos este capítulo, concluir que:

1) Há uma necessidade emergencial de estabelecimento de uma política pública (seja federal ou estadual), para a definição das bases de implementação da língua espanhola nas escolas do estado do Ceará, que responda, outrossim, a questões de: formatação de currículo, contratação de professores e oferta da disciplina nas escolas.

2) Que as ações de formação do ensino superior devem dialogar com as reais necessidades da escola de ensino básico, de modo a que a formação dos professores de língua espanhola não esteja ao largo da realidade escolar e os discursos e práticas estejam mais próximos.

O Pacto Nacional da Educação, desenvolvido pelo Governo Federal, em parceria com estados e municípios parece seguir na direção de uma formação mais aproximada entre universidade e ensino básico. Há que se analisar se isso se realiza.

Quanto às políticas públicas, deveremos propor ações que integrem as Associações de Professores de Espanhol, representantes de classe, da sociedade civil e de governo, no estabelecimento de diálogos, para que juntos esses setores possam traçar os próximos passos a serem dados no sentido da clareza das políticas públicas de implementação efetiva da língua espanhola nas escolas.

Cícero Anastácio Araújo de Miranda possui graduação em Letras – Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, docente de espanhol na mesma universidade e coordenador do GEPPELE/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores e ArtELíngua, 2011.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/eilOe7>>. Acesso em: 6 nov. 2012.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.
- MASCIA, M. A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 1999.
- MIRANDA, Cícero A. A. *As práticas de avaliação e composição de currículo e materiais didáticos no ensino de Espanhol no nível médio da rede pública – Em busca de práticas de letramento*. *Almanaque do CIFEFIL- Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, 2010.
- MIRANDA, Cícero A. A. *O ensino de E/LE na rede pública estadual de Fortaleza e sua aproximação com as práticas letradas propostas nas OCEM*. In: BAPTISTA, Lívia M. T. R. *Múltiplas perspectivas, múltiplos sentidos: o ensino e a aprendizagem do espanhol em foco*. Brasília: Editora Kiron, 2012a.
- MIRANDA, Cícero A. A. *Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012b.
- SCHMITZ, J. R. *Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em língua estrangeira: um guia prático*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- WITTGENSTEIN. L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ANEXO 1

Respostas às perguntas 8 a 12 do questionário

8	9	10	11	12
Livro didático; portal online de objetos de aprendizagem; livros de formação de professores de língua.		Objetivamente, é uma estrutura de texto em que convergem ações de estrutura linguística, multimodais (em alguns casos), propósitos comunicativos, etc.	A gramática, na maioria das vezes, é retomada a partir da leitura de algum gênero textual ou de algum diálogo em que um determinado tema gramatical costuma aparecer.	Fortaleza
Enlaces		Nome que se dá as diferentes formas de linguagem textual que se definem de acordo com as características de linguagem presentes no texto.	Teoria aliada à prática em sala de aula através de exercícios propostos no livro didático, músicas e sempre que possível com diálogos.	Fortaleza
Síntesis	Mas elaboramos também material didático, de reforço, utilizando fontes diversas.	É o formato do texto em suas diversas aplicações, contexto.	Dentro de uma situação de uso, partindo de um texto ou situação em que a pessoa utilizaria a língua.	Fortaleza
Enlaces 1, 2 e 3		Sim. Textos que tem uma função e um organização própria.	Sim, meramente expositiva. Devido a mudança de perspectivas dadas pelo ENEM, o principal foco é compreensão da gramática como parte do sistema, e não o sistema em si.	Maracanaú
Enlaces		É o modo como o texto se apresenta. Carta, poesia, crônica, conto, etc.	Sim, a partir do texto as questões gramaticais são abordadas.	Itapipoca
		Sim, nome que se dá às diferentes formas de linguagem empregadas nos textos.	De forma contextualizada, nunca isolada.	Fortaleza

Cercanía Joven		Sim. Concebo os gêneros textuais como padrões textuais que se relacionam com contextos comunicativos, assim que, determinados gêneros estão comumente associados a algumas situações específicas.	Sim. Geralmente, sigo as orientações mesmas do livro didático, abordar os tópicos gramaticais de maneira contextualizada, verificar no texto como as formas se organizam para construir sentido. Trabalhamos o uso e a forma dos elementos linguísticos dessa maneira.	Fortaleza
Síntesis			Com textos e atividades.	Tauá
Enlaces		São tipos de textos que circulam comumente na sociedade e com objetivo específico.	No livro didático.	Caucaia
Enlaces		São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, segundo Marcusechi.	Sim, trabalho com exemplos da vida dos alunos, assim eles interagem mais com o conteúdo gramatical e aprendem mais facilmente. Além disso, na maioria das vezes, eles riem dos exemplos.	Fortaleza

Depoimento de uma aluna

Sempre fui daquelas alunas que se adaptam a todas as disciplinas e que sempre estiveram implicadas nas atividades escolares. No entanto, nunca tinha tomado isso como um sinal de que o ambiente escolar era o lugar onde eu queria trabalhar; sempre foi um prazer estar ali. Mas como o tempo passa para todo mundo e uma hora as responsabilidades aparecem, eu tive que responder a seguinte questão: para qual curso prestar vestibular? Se existir pergunta mais difícil que esta, me avisem! Seus pais já pensaram para você, seus professores já sabem a carreira ideal que você deveria seguir, mas em nenhuma destas expectativas (repito: em nenhuma) está a licenciatura. Confesso que foi difícil sair do clichê dos cursos que são tidos como os melhores, mas com um pouco de silêncio e de reflexão consegui compreender que a gente deve trabalhar no lugar que queremos estar e este lugar, para mim, era a escola.

Em 2011 o curso de Letras entrou na minha vida como uma bomba. Eu me sentia perdida naquele mundo universitário, cheio de teorias estranhas que, naquele momento, não eram compatíveis com o que eu imaginava que seria um curso de formação de professores (o tempo passa e a gente entende que tudo faz sentido na carreira universitária, ainda que você demore a entender, fará!). Foi nesse ponto que o espanhol me conquistou porque trouxe um diferencial: pensar sobre o ensino e sobre a formação de professores. Tudo isso não existiria se não fosse pela professora Joziane, uma pessoa muito amável e com cara de colombiana, que entrou na sala de aula com aquela melodia do espanhol que eu me

arrepio até hoje quando ouço. Por tempos pensei que ela realmente tinha vindo da Colômbia, até que um dia me assustei com ela falando português pelos corredores do Departamento de Letras e descobri que ela era brasileira. Minha segunda teoria foi de que ela havia vivido muito tempo fora. Pensava que não seria possível alguém falar tão fluentemente uma língua estrangeira sem ter vivido em outro país. Tudo errado! Ela foi o motivo para que eu quebrasse meus paradigmas sobre falantes estudantes de língua estrangeira. No momento em que ela entrou em sala nos ensinando a língua a partir da mesma com uma paixão tal, ela conseguiu levar o amor que ela tinha pelo espanhol para cada aluno ali, tanto que aquele foi o semestre com mais adeptos à habilitação do espanhol. E eu, que até o momento estava convencida pela ideologia capitalista de que o inglês era a melhor habilitação a seguir, me rendi àquela língua ritmada e adquiri a paixão da professora.

O percurso depois da escolha foi difícil e árduo, por vezes tive vontade de desistir, mas nunca de abandonar o espanhol que já tinha se tornado minha língua preferida. Descobri nesse tempo que ser um bom professor não é apenas uma questão de dom como muitos dizem por aí; é muito mais que isso, exige dedicação total, estudo, luta; tudo para o qual eu não sabia se estava preparada naquele momento. Mas, enfim, superei tudo isto com um sorriso na cara e com muita ajuda dos professores.

Até então eu estudava espanhol por prazer, não pensava em ser professora da língua porque as oportunidades não estavam tão ao alcance. Até que as escolas regulares começaram a implantar o espanhol. Foi um alvoroço na cidade! Naquele momento senti uma ponta de esperança de poder ensinar para alunos uma língua que me fez conhecer um mundo além do que eu vivia e principalmente conhecer o passado/presente dessa América Latina gigante. Resolvi que ia concorrer à designação, mesmo sem acreditar que conseguiria, fui. Cheguei dez minutos antes, que só não foram mais torturantes que os segundos nos quais a senhora que era responsável pela sala chamava os nomes dos concorrentes. Foram cinco, cinco pessoas ausentes até chegar a mim. Eu não sabia nem qual atitude tomar, uma felicidade imensa por poder entrar em uma escola e ensinar o que eu sabia e um medo gigante de não ser capaz de honrar a minha futura profissão.

As aulas começariam no outro dia e foi uma correria aquele dois de fevereiro. Documentos, banco, xerox, escola, assinaturas, UFA! Às 6:30 da manhã do outro dia estava eu na porta da escola, sozinha, sem uma viva alma em volta. Começaria a dar aula às 7h e não houve motivo que me fizesse esperar em casa por mais um segundo sequer. Eu me lembro que nem dormi direito aquela noite.

Toda a empolgação quase foi embora com a minha primeira aula porque eu tinha preparado um monte de coisas legais e interessantes que funcionariam bem em qualquer ambiente universitário ou de ensino não regular, mas apesar da aula ter fluído, não era o que eu esperava para o aprendizado deles. Então descobri que eu precisava de outra estratégia e fiz questionários com os alunos para conhecer melhor as turmas e tentar entender o que eles queriam, qual era o contexto deles, sobre o que eles gostavam de falar e com o que eles estavam acostumados em sala de aula.

Nesse momento me deparei com a primeira dificuldade: trabalhar com treze turmas com uma média de 42 alunos cada. O professor de língua estrangeira está sobrecarregado no formato da escola atual devido ao fato de que ele tem apenas uma aula em cada turma e um cargo completo prevê 16 horas/aula por semana. É muito inviável trabalhar nestas condições, uma vez que esta é uma disciplina que exige atenção individual e o tempo não condiz com a quantidade de alunos da qual o professor se encarrega.

Outra dificuldade é a resistência dos alunos às aulas na própria língua estrangeira. Muitos acham que não vão entender e que não são capazes. Isso é um mito! Meus alunos me escutaram falando espanhol desde o primeiro dia. Se eles reclamaram? É claro! Mas eu não me rendi e continuei conversando em espanhol com eles inclusive fora de sala de aula! Era impressionante a vontade que eles tinham de entender, ainda que não conseguissem se expressar muito bem no novo idioma, sempre tentavam!

As dificuldades sempre apareciam, mas eu tinha que superá-las porque isso faz parte da vida. Eu precisava lidar com o que era palpável e não com o que poderia vir a acontecer. As barreiras chegavam e eu as superava com a ajuda dos alunos.

Uma das aulas que mais me encantou foi a que ensinei números e letras com o famoso jogo Batalha Naval. Foi sucesso total! Se foi difícil fazer um jogo deste com 42 alunos? É claro que foi! Mas eu tive uma ideia diferente, com regras diferentes e eles cooperaram em todo o processo. A sala de aula funciona de uma maneira muito interessante: o professor leva a proposta, mas são os alunos que vão conduzir aquilo e se você souber como conquistá-los e deixá-los à vontade para compartilhar as ideias com você, tudo vai fluir bem.

Esta função dos alunos em sala de aula eu aprendi com a professora Thayane que nos mostrou a importância deles nesse ambiente, a importância de ouvir a voz de quem aprende. Ao mesmo tempo em que eu trabalhava na escola, eu também cursava disciplinas na universidade e uma delas era com a Thayane: estágio supervisionado de Língua Espanhola. Naquele semestre a disciplina superou as expectativas e a proposta foi partir para a prática. Propus que utilizassem as minhas turmas, uma outra amiga cedeu as dela para que eu pudesse praticar também fora do âmbito já conhecido. Foi conhecimento para tudo que é lado! Aulas maravilhosas, alunos ainda mais apaixonados pelo espanhol e alunas de graduação muito satisfeitas, mesmo acordando às 5:30 da manhã para chegar à escola.

Na outra semana, quando voltei à sala de aula só escutava meus alunos tratando sobre os temas levados. Aí fui refletir um pouco mais e tentar compreender porque a universidade, com tantos recursos, não se aproxima mais das escolas públicas para cooperar com ela. Não custa nada oferecer oficinas, criar projetos (inclusive sem remuneração). Isso nunca vai ser perda de tempo para nenhum aluno de licenciatura e sim conhecimento e experiência.

Pouco tempo depois tive que me retirar das aulas por problemas de saúde. Foram cinco meses mais que perfeitos na minha vida. Cinco meses repletos de vida, de aprendizado, de amizades, de acontecimentos e de batalhas.

Passados alguns poucos meses, alguns alunos entraram em contato e eu já sabia muito bem o porquê. O espanhol tinha sido desvinculado da grade deles e oferecido em contra turno. Pensem nos alunos de hoje, na realidade que nós temos e não nas que projetam para a gente.

Os alunos trabalham, têm que cuidar da casa ou de irmãos, têm uma vida repleta de compromissos. Não há aluno no mundo que se interesse por aparecer na escola em um horário que já está reservado para atividades imprescindíveis na vida deles. Esses alunos que me procuraram queriam saber por que não ofereciam mais o espanhol, por que descontinuaram o ensino de uma língua que tinham acabado de começar e eu, sinceramente, não tinha o que dizer a não ser: lutem pelos seus direitos, corram atrás do espanhol no horário normal de aulas.

Espero sinceramente que antes que eu me forme o Estado compreenda que um ensino de qualidade não pode ser descontinuado de um governo para o outro por questões políticas. Os alunos querem e nós podemos oferecer, deixem que eles escolham, ouçam a voz de quem está ali para aprender.

Hoje estou em uma experiência completamente diferente, que amo tanto quanto a primeira, mas às vezes sinto falta daquela realidade difícil e que me fazia crescer muito com cada dificuldade. Pretendo, sim, estar na escola pública novamente porque acho que os professores não devem se render diante das dificuldades e sim lutar, porque como eu já disse anteriormente isso é uma das atitudes que fazem de você um bom professor!

Franciane Canesche de Freitas é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa-Língua Espanhola na Universidade Federal de Viçosa. Participou, com apoio do PIBIC-CNPq, dos projetos "O teor ficcional e o teor testemunhal em El furgón de los locos, de Carlos Liscano" e "Pessoa, leitor e escritor em El escritor y el otro e Lector saltado, de Carlos Liscano". Atualmente participa do projeto, apoiado pelo PIBIC-CNPq, intitulado "O livro didático e o ensino da literatura: leitores em formação ou apenas transmissão de conhecimentos literários?", orientado pela professora Elisa Cristina Lopes. Lecionou em 2014 na Escola Estadual Prof. Raimundo Alves Torres, em Viçosa-MG, como professora designada de Língua Espanhola e atualmente leciona no curso de extensão em Língua Espanhola da Universidade Federal de Viçosa.

Implantação da Lei 11.161/2005 e da Resolução CEE 173/2011 na Bahia: a passos não tão largos, porém firmes e fortes

Luciana Mariano
Ludmila Scarano Coimbra
Rosemeire Oliveira Nascimento

*Não cabe deplorar, rir, detestar quando se depara com
respostas na educação. (Magda Soares)*

Introdução

No dia 5 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161, que diz respeito ao ensino de espanhol nas escolas de Educação Básica do Brasil. Em resumidas palavras, nos currículos plenos do ensino médio (EM), a oferta pela escola deve ser obrigatória e a matrícula para o aluno deve ser facultativa. Segundo o parágrafo 1º do Art. 1º, "o processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei", ou seja, até 2010. Ainda segundo a referida Lei, os Conselhos Estaduais de Educação deveriam emitir as normas necessárias à execução da Lei. Com base nessas informações, questionamo-nos: o que aconteceu, no estado da Bahia, passados já dez anos, com relação à efetivação da conhecida Lei do Espanhol? Que ações foram e estão sendo desenvolvidas nas universidades baianas para que se cumpra a Lei?

Este artigo organiza-se em cinco partes. Na primeira, analisaremos a Resolução nº 173/2011 do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE) e relataremos o processo de criação da Associação de Professores de Espanhol da Bahia (APEEBA) e da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Estado da Bahia (COPEEBA). Na segunda, apresentaremos dados das universidades públicas que formam licenciados em espanhol e dos concursos públicos para provimento do cargo de professor da área do Estado. Na terceira, focaremos ações específicas desenvolvidas pela Universidade Estadual

de Santa Cruz (UESC) e pelo grupo de pesquisa PROELE: Formação do Professor de Espanhol no Estado da Bahia¹ e discutiremos o cenário atual das escolas públicas dos 26 municípios que estão sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação (NRE) 5 da Bahia. Na quarta parte, detalharemos ações desenvolvidas pelo Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela APEEBA, e discutiremos a realidade das escolas da região do Recôncavo baiano com relação à oferta da língua espanhola no currículo. Na última parte, proporemos ações visando à mudança do cenário atual do ensino de espanhol nas escolas baianas.

Resolução nº 173/2011 e o papel da APEEBA

É inegável que a Resolução CEE nº 173/2011, que estabelece as normas para a oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, foi mais uma conquista da APEEBA, impulsionada pelo coletivo de professores de espanhol do nosso Estado, e pelas efetivas contribuições da COPEEBA. Mas, para que tenhamos uma melhor compreensão dessa luta, precisamos voltar na história, a fim de entender como ocorreu todo esse processo.

Começamos com a APEEBA, criada em 1987 por professores do setor de espanhol do Departamento de Letras Românicas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com a intenção, a princípio, de intermediar a participação dos professores de espanhol em atividades relacionadas ao desenvolvimento do ensino de espanhol no Estado, através de convênios com o Ministério das Relações Exteriores. Ainda naquele ano, foi discutido e aprovado seu primeiro Estatuto. A partir de então, várias ações foram estabelecidas, como a intermediação da inclusão da Língua Espanhola na prova de vestibular da UFBA, em 1988, e a promoção periódica do Viernes Hispânico, evento que, a partir de 1994, buscava divulgar aspectos culturais hispânicos. No entanto, foi a partir de 2000 que houve um fortalecimento da Associação no estado, uma vez que outras atividades para o aperfeiçoamento dos professores associados tornaram-se mais frequentes: cursos, oficinas, eventos e bolsas de estudos em alguns países hispânicos. Em decorrência dos avanços

¹ Grupo de pesquisa coordenado pela professora Márcia Paraquett (UFBA). Fazem parte da equipe, professores e pesquisadores das 4 universidades baianas que formam professores de espanhol. Disponível em: <<http://goo.gl/e5g50p>>.

da consolidação da APEEBA, o XI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, principal evento nacional da área de ensino de Espanhol, foi sediado em Salvador-BA, em 2005. Finalmente, em 2009, após muitas lutas e conquistas da Associação, foi criada a COPEBSA,² com a finalidade de fortalecer a Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Brasil (COPESBRA). O principal objetivo dessa comissão é “levantar dados sobre a atual situação do ensino de espanhol na Bahia”, além de “fazer-se representar como comissão junto aos órgãos competentes no sentido de regulamentar a Lei 11.161, a fim de implantar, efetivamente, o espanhol na rede pública de ensino”.³ O contexto de criação da COPEBSA foi o de mobilização nacional dos professores de espanhol contra acordos que o Ministério da Educação tentava estabelecer com entidades estrangeiras, descaracterizando o papel das universidades no país. Foi a partir daquele momento que ocorreu a efervescência nas discussões e mobilizações sobre a implementação da Lei nº 11.161/2005 no nosso estado, impulsionada pela aproximação do fim do prazo para o estabelecimento da Lei, pelo descontentamento dos professores de espanhol com os acordos que o MEC intencionava estabelecer com entidades estrangeiras, e pela não regulamentação das especificidades do ensino de espanhol no estado pelo CEE. Como resultado dessas mobilizações, a APEEBA e a COPEBSA elaboraram um dossiê detalhado sobre os encaminhamentos dados para a implementação da Lei do espanhol na Bahia, apresentando-o no I Seminário Nacional da COPESBRA, que ocorreu em junho de 2010 na Universidade Federal de Sergipe, e no VI Congresso Brasileiro de Hispanistas / II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e na Universidade Anhanguera em 2010; tais eventos tiveram como principal objetivo discutir os rumos do ensino de espanhol no país.

Em 2011, após muitas tentativas, sem êxito, de abertura do diálogo com o CEE, já que nos justificavam que havia várias pautas mais

² Essa Comissão conta com a contribuição dos seguintes professores: Cely dos Santos Vianna, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Salvador; Elisabete Menezes Moraes, do Colégio Militar de Salvador; Rosemeire Oliveira Nascimento, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu; Tânia de Souza Lima, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Barreiras; e Ricardo Gustavo Fernández, da rede privada de Salvador.

³ Dados obtidos no site da APEEBA. Disponível em: <<http://goo.gl/LCHALD>>.

relevantes a serem discutidas anteriormente à discussão da regulamentação do ensino de espanhol, recorreremos ao professor Albertino Nascimento Ferreira Júnior, Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e integrante do Conselho como representação da Educação Profissional do Estado, à época, para que mediasse uma abertura de diálogo entre APEEBA/COPEBSA e CEE. Foi dessa maneira que, em março de 2011, conseguimos a abertura de diálogo com o CEE. A partir de então, a Associação e a Comissão foram convidadas, por várias vezes, para a discussão da resolução, culminando com uma audiência pública que teve a participação de representação de várias instituições de ensino e representação docente do estado, a saber: APEEBA, COPEBSA, UFBA, COPESBRA e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Passada a tempestade, em 27 de setembro de 2011, logramos a tão sonhada Resolução. Essa regulamentação estadual trouxe avanços inegáveis para o ensino da Língua Espanhola no nosso estado. Contudo, apresenta algumas fragilidades, as quais trataremos de problematizar no parágrafo que segue.

O Art. 1º não apresenta novidade, já que retoma a obrigatoriedade do oferecimento, no EM, de no mínimo duas línguas estrangeiras modernas, como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), acrescentando a especificidade de que uma delas, obrigatoriamente, deve ser a Língua Espanhola. Já o Art. 2º traz um avanço significativo, porque, mesmo explicitando o caráter facultativo para o discente, o parágrafo único desse mesmo artigo indica que a matrícula facultativa perde esse caráter quando a disciplina for definida como obrigatória no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. O Art. 4º, que trata da questão do oferecimento das aulas de Língua Espanhola, preferencialmente, em horário regular do aluno, também não é inovador, pois somente dá cumprimento ao que diz a LDB 9.394/1996. O Art. 5º aponta que os Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras da rede pública devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino da disciplina. Todavia, a existência desses Centros em nosso estado ainda não tem a consistência que almejamos, o que precariza o ensino de Línguas Estrangeiras nesse contexto. O Art. 6º enfoca o contexto da rede privada, permitindo que o aluno realize seus estudos da língua estrangeira fora do ambiente escolar, em cursos e

Centros de Estudos de Línguas Modernas conveniados com a rede privada e sem ônus para o estudante, o que consideramos uma estratégia imprópria, visto que o ensino de espanhol no EM segue especificidades distintas dos Cursos Livres de Línguas, preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.⁴ O artigo seguinte ressalta que cabe às instituições de ensino o registro de notas e frequência no Histórico Escolar do aluno quando a disciplina for cursada em Centros de Estudos de Línguas Modernas e, positivamente, em parágrafo único do mesmo artigo, ressalva que quando o aluno se matricular na disciplina, oferecida como optativa, ela passa a ser obrigatória, com a exigência de registro de assiduidade e de desempenho. O ponto mais frágil da resolução é seu Art. 8º, o qual estabelece a formação dos professores aptos a ministrarem as aulas de espanhol, a saber, docentes com formação em Licenciatura em Letras-Espanhol. Contudo, em caráter excepcional, no prazo de cinco anos, poderão ser admitidos docentes com formação em Licenciatura Plena em Letras, com certificação de proficiência em Língua Espanhola, caso não haja habilitados para cobrir a demanda das escolas, o que nos leva a acreditar na existência da crença no déficit de recurso humano para atender à demanda dessa não tão nova realidade. Entretanto, nas linhas seguintes, trataremos de desconstruir essa crença equivocada, a partir da descrição detalhada de como estão os cursos de formação de professores de espanhol em nosso estado em duas das nossas quatro Instituições de Ensino Superior públicas (IES).

As universidades públicas da Bahia que formam professores de espanhol e os concursos públicos para provimento de cargo de professor da disciplina de Língua Espanhola

O Estado da Bahia possui quatro universidades públicas com cursos de licenciatura em língua espanhola. Na modalidade presencial, há a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador; a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus; a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana; e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, em Salvador, e Campus V, em Santo

⁴ OCEM. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, [s.p.]; BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, [s.p.].

Antônio de Jesus. Na modalidade a distância, há, atualmente, doze polos, distribuídos nos municípios de Brumado, Dias d'Ávila, Esplanada, Feira de Santana, Ilhéus, Itamarajú, Itanhém, Paulo Afonso, Piritiba, Senhor do Bonfim, Simões Filho e Vitória da Conquista.

A UFBA forma professores de espanhol há algumas décadas. Atualmente, possui duas modalidades de licenciatura, simples (Línguas Estrangeiras Modernas) e dupla (Letras Vernáculas e Línguas Estrangeiras Modernas). A UESC foi a primeira universidade dentre as estaduais a formar professores de espanhol. O curso de Letras com habilitação dupla em língua portuguesa e língua espanhola existe desde 1991. A UEFS possui o curso licenciatura em Letras com Espanhol, dupla habilitação, português e espanhol, desde 1994. A UNEB, no Campus I, em Salvador, possui o curso de licenciatura plena em Letras Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola desde 2005. Já no Campus V, em Santo Antônio de Jesus, há duas modalidades de graduação com licenciatura em espanhol: uma presencial, Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas, desde 2004; e outra na modalidade a distância, licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, desde 2010.

Como se pode observar, a Bahia oferece muitos cursos de licenciatura em língua espanhola em universidades públicas, o que gera recurso humano suficiente para atender às mais de mil escolas baianas de EM que se distribuem em todos os Territórios de Identidade da Bahia que compõem os 27 NRE.⁵ No entanto, como veremos adiante, a realidade é, ainda, problemática, ou seja, a Lei nº 11.161/2005 não foi atendida a contento.

Desde a promulgação da Lei nº 11.161/2005, a Bahia realizou dois concursos públicos para provimento de cargos da carreira do magistério público do ensino fundamental (EF) e do EM, um em 2006 e outro em 2011. Em 2006, do total de vagas para línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol), 461 foram para Inglês, 32 para Francês e 32 para Espanhol, sendo que essas últimas foram distribuídas para as seguintes cidades: Lauro de Freitas, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. Já no concurso de 2011, houve mais vagas para a disciplina de língua espanhola, sendo no total 140, distribuídas em todos

⁵ O Governo do Estado publicou, no Diário Oficial do dia 31 de dezembro de 2014, o Decreto n. 15.806, de 30 de dezembro de 2014, dispondo sobre a organização territorial dos NRE, a partir da extinção das Diretorias Regionais de Educação (Direc). Disponível em: <<http://goo.gl/ix4kSg>>.

os Territórios de Identidade da Bahia. No entanto, mais uma vez, houve mais vagas para a língua inglesa, que totalizaram 254. Ainda em 2011, o Estado publicou um edital de processo seletivo simplificado, com 53 vagas para inglês e 11 para espanhol (uma para cada um dos seguintes municípios: Barreiras, Brumado, Caetitê, Itapetinga, Luís Eduardo Magalhães, Macaúbas, Piritiba, Remanso, Santa Rita de Cássia, Seabra e Uauá).

Nesse contexto, é necessário que as universidades baianas (UFBA, UESC, UEFB e UNEB), através de projetos de pesquisa, ensino e extensão, os Grupos de Pesquisa, como o PROELE, e a APEEBA estabeleçam diálogos com o poder público de modo a se fazerem cumprir as leis que tratam do ensino da língua espanhola. Trataremos detalhadamente dos casos específicos da UESC e do Campus V da UNEB e das cidades que estão na região de abrangência dessas IES.

O caso de Ilhéus e dos outros 25 municípios sob a jurisdição do NRE 5: ações da UESC e do PROELE

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados parciais de uma pesquisa educativa em curso na UESC, intitulada “Que cara tem o espanhol da região de abrangência da UESC? Avaliação do processo de implantação da Lei nº 11.161/2005 nas escolas públicas da educação básica, do eixo Ilhéus-Itabuna”,⁶ que visa a avaliar o processo de implantação da Lei nº 11.161/2005 nas escolas públicas da Educação Básica do eixo Ilhéus-Itabuna. É importante ressaltar que essa pesquisa está em conformidade com um dos objetivos do Grupo de Pesquisa PROELE no estado da Bahia, que pretende colaborar com políticas públicas relativas ao espanhol no Estado da Bahia e mapear a realidade do Estado no que concerne à implantação do espanhol na educação básica. Relataremos, também, uma das ações realizadas pelo PROELE – II Seminário do PROELE –, realizado na UESC em novembro de 2014.

Os resultados parciais da pesquisa permitiram-nos mapear as escolas de EF II e de EM da cidade de Ilhéus que oferecem a disciplina de

⁶ Projeto de pesquisa em andamento, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), coordenado pelo professor Rogério Soares de Oliveira (UESC/Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Ilhéus). Fazem parte da equipe de pesquisadores, os professores Juliana Ferreira Chaves (Colégio Sequiscentenário CISO – Itabuna), Ludmila Scarano Coimbra (UESC) e Nair Floresta Andrade Neta (UESC).

língua espanhola e traçar o perfil dos professores dessa disciplina nessas escolas.

A cidade de Ilhéus, atualmente, possui dezoito escolas estaduais de EM e em apenas três o espanhol é ofertado em 2015.⁷ Até 2014, outras duas escolas também ofertavam a disciplina.

A história do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) nas escolas públicas de Ilhéus iniciou-se em 2004,⁸ por iniciativa de duas professoras do Colégio Estadual Fábio Araripe de Oliveira, licenciadas em Letras com habilitação em língua espanhola e língua portuguesa pela UESC. Entre 2004 e 2007, essa escola ofereceu, como disciplinas obrigatórias de línguas estrangeiras, inglês (2 horas/aula semanais) e espanhol (1 hora/aula). A partir de 2007, mesmo com a publicação da Lei nº 11.161/2005, a gestão da escola decidiu retirar do currículo a oferta da língua espanhola. As duas professoras que atuaram com a disciplina de língua espanhola continuaram na escola, porém lecionando Língua Portuguesa, matéria para a qual haviam realizado concurso público.

A segunda escola a oferecer a língua espanhola como disciplina foi o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em 2006, por iniciativa de dois professores concursados para a disciplina de língua portuguesa, mas que também tinham licenciatura em língua espanhola pela UESC. Nesse ano, os alunos do primeiro ano passaram a escolher a língua estrangeira que queriam cursar durante o EM. Em 2007, após a realização de concurso público para a disciplina de língua espanhola (cinco vagas para Ilhéus), dois professores foram convocados e deram sequência ao trabalho iniciado em 2006. Desde sua implantação, a disciplina possui a mesma carga-horária da de inglês, 2 horas aula/semanais. Ao iniciar o ano letivo no primeiro ano, o aluno escolhe a língua estrangeira que quer cursar durante o EM. Em resposta à pergunta 10 do questionário 1, "Os alunos da escola são consultados, antes do início do ano letivo, sobre qual língua estrangeira gostariam de cursar? Como é feita a escolha?",

⁷ Dados obtidos por meio da fala da coordenadora da Diretoria Regional de Educação 6, Gilda Porto, na mesa-redonda "O ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas de Ilhéus e Itabuna", no II Seminário do PROELE, realizado no dia 25 de novembro de 2014, na UESC. Dados publicados pela Companhia de processamento de dados do Estado da Bahia (PRODEB) no dia 11 de abril de 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/keCdbf>>.

⁸ Dados obtidos através de aplicação de questionário realizado no mês de abril de 2015 com professores que lecionaram ou que ainda lecionam a disciplina de Língua Espanhola em quatro das cinco escolas.

dois professores afirmaram que sim: “Geralmente, os professores de Espanhol e Inglês entram nas salas dos primeiros anos, falam um pouco da importância destes dois idiomas, e perguntam aos alunos qual disciplina gostariam de cursar.” (Prof. 1); “Este ano, preparamos vídeos para mostrar a importância de estudar uma língua estrangeira [...] por que estudar inglês e outro por que estudar espanhol.” (Prof. 2). Atualmente, há três professores que lecionam espanhol na escola: dois são efetivos (realizaram concurso público para a matéria Língua Espanhola em 2006), formados em licenciatura Espanhol-Português pela UESC; e uma professora contratada (licenciada em Espanhol-Português pela UESC) para ocupar o lugar de outra professora efetiva, também aprovada no concurso de 2006, mas que atualmente está afastada atuando como coordenadora do polo UAB em Ilhéus.

Outra escola estadual também passou a ofertar a língua espanhola em 2006, no EF II e no EM – Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão, com uma hora aula por semana. Em 2009, a disciplina saiu do currículo do EF II e permaneceu apenas no do EM. No turno matutino, houve ampliação da carga-horária para duas horas aula semanais, equiparando-se à carga-horária de inglês. Os alunos do turno matutino, no primeiro ano do EM, optam pelo inglês ou pelo espanhol. No turno vespertino, o espanhol não é ofertado. No noturno, os alunos cursam inglês (2 horas aula por semana) e espanhol (uma hora aula por semana). Atualmente, há três professores licenciados em língua espanhola pela UESC que atuam na escola com a disciplina. No entanto, nenhum leciona na escola através de concurso público específico para a matéria Língua Espanhola.

No Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira, o ensino de língua espanhola iniciou-se em 2012, por iniciativa de uma professora de português, formada pela UESC no curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Os alunos do primeiro e segundo anos cursavam obrigatoriamente língua inglesa (2 horas semanais) e língua espanhola (1 hora semanal). No terceiro ano, os alunos só cursavam inglês, com duas horas semanais. A carga-horária que seria a de língua espanhola (1 hora semanal) era destinada à disciplina de Redação. No entanto, em junho de 2014, a disciplina de língua espanhola foi substituída pela de Redação também no primeiro e segundo anos. Atualmente, a professora que lecionava

espanhol trabalha com a língua portuguesa na escola, matéria para a qual realizou concurso público.

A quinta e última escola que ofertou espanhol no currículo é o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Segundo o atual diretor da escola,⁹ em 2012, por escolha da comunidade escolar, a língua espanhola passou a fazer parte do currículo da escola no EF II e no EM, com duas horas aula na semana. Atualmente, há duas professoras que lecionam na escola, no entanto, elas não possuem licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Das três escolas de EM de Ilhéus que ofertam a língua espanhola em 2015, apenas uma cumpre com a legislação atual que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras e, especificamente, ao ensino de língua espanhola no EM. No Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, uma língua estrangeira moderna é incluída como disciplina obrigatória e escolhida pela comunidade escolar (LDB nº 9.394/1996); a oferta da língua espanhola como disciplina na grade curricular e a matrícula facultativa para os alunos ocorreu dentro do prazo que previu a Lei nº 11.161/2005; a disciplina é ministrada por docentes com formação em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, e consta no Projeto Político Pedagógico da escola (Resolução CEE nº 173/2011). Portanto, com relação às escolas estaduais de EM, pouco se avançou após a promulgação da Lei nº 11.161/2005. Avaliamos que houve um retrocesso, uma vez que duas escolas que ofertavam o espanhol deixaram de ofertá-lo, descumprindo as leis federal e estadual.

A atual realidade das escolas estaduais de Ilhéus não é muito diferente da realidade das escolas municipais. Na rede municipal dessa cidade, das quinze escolas de EF II, nenhuma possui o espanhol em sua grade curricular; o inglês é a única opção de língua estrangeira.¹⁰ Embora não descumpra a Lei nº 11.161/2005, no parágrafo 2º do Art. 1º, "É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do EF de quinta a oitava séries", podemos afirmar que o município desconsidera o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e a Lei municipal nº 3.083/2004,

⁹ Dados obtidos com o atual diretor do Colégio, Leonardo Gonçalves de Jesus, no dia 4 de maio de 2015.

¹⁰ Dados obtidos por meio da fala da secretária de educação de Ilhéus, Marlúcia Rocha, na mesa-redonda *O ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas de Ilhéus e Itabuna*, no II Seminário do PROELE, realizado no dia 25 de novembro de 2014, na UESC.

que afirmam que a escolha da língua estrangeira moderna deverá ficar a cargo da comunidade escolar.

A comunidade das escolas de EF II não escolhe a língua estrangeira a ser estudada, pois, pela atual grade curricular do município, só há a possibilidade de se cursar a língua inglesa. Para que haja possibilidade de escolha, é preciso incluir a disciplina de língua espanhola no currículo das escolas municipais. Podemos citar muitas justificativas de âmbito político, econômico, cultural e legal para essa inclusão. Porém, apresentamos apenas uma, que é bem particular: Ilhéus possui uma universidade pública que desde 1991 forma professores de espanhol. Segundo dados do Colegiado de Letras da UESC, houve 39 alunos em 2013 e 32 em 2014 que se formaram no curso de Letras Espanhol/Português. Certamente, não há falta de professor habilitado para trabalhar nas escolas.

Ao considerar essas questões, o papel do Departamento de Letras e Artes da UESC e dos grupos de pesquisa, como o PROELE, é fundamental na busca de diálogo com o poder público. Nesse sentido, foi realizado, em novembro de 2014, o II Seminário do PROELE, com a presença de autoridades que respondem pela educação nas escolas municipais e estaduais de Ilhéus.

Uma consequência das discussões realizadas nesse evento foi a elaboração, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), de uma minuta de resolução relativa ao ensino de línguas estrangeiras no Sistema Municipal de Educação de Ilhéus. No dia 14 de abril de 2015, a Minuta de Resolução sobre Língua Estrangeira Moderna no Currículo das Escolas que integram o Sistema Municipal de Educação de Ilhéus foi aprovada por unanimidade pelo Conselho e aguarda, apenas, a publicação em Diário Oficial, que deve ocorrer no prazo de um mês da data de aprovação. Segundo os termos do documento, em seus Arts. 1º, 2º e 5º, lê-se:

Art. 1º - que as Escolas que integram o Sistema Municipal deverão incluir no seu projeto político pedagógico e na sua matriz curricular a possibilidade do Ensino de mais de uma Língua Estrangeira.

Art. 2º - o CME recomendará à (Direc 06) NRE 05 e à SEDUC que diagnostiquem a realidade das Línguas Estrangeiras nas escolas sob a sua jurisdição e implantem a oferta de mais de uma língua estrangeira na sua matriz curricular. [...]

Art. 5º - o CME, em parceria com instituições de ensino superior, escolas que integram o Sistema - públicas e privadas - realizará

*anualmente Seminário Integrador entre profissionais que lecionam Línguas Estrangeiras, alunos e curiosos com vistas a socializar experiências exitosas, disseminar a importância das Línguas Estrangeiras não apenas para o aspecto comercial, mas cultural e de integração entre os povos.*¹¹

Considerando a alta probabilidade de que essa outra língua estrangeira seja o espanhol, o passo que se segue à publicação da Minuta seria a abertura de concurso público para provimento do cargo de professor de espanhol para que a comunidade, realmente, possa escolher a língua estrangeira que o aluno cursará no EF II.

O fato de a cidade de Ilhéus ter poucas escolas que ofertam a disciplina de espanhol gera problemas para a formação de professores no curso de licenciatura da UESC, pois o número de salas de aula para realização de estágio de regência e para o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é reduzido.

A situação se agrava ainda mais se analisarmos a quantidade de escolas em que há oferta de língua espanhola no EM em outros municípios da região de abrangência da UESC. Ilhéus é um dos 26 municípios que estão sob a jurisdição do NRE 05, com sede em Itabuna, cidade que se localiza a treze quilômetros da Universidade. Dos treze colégios estaduais que têm EM em Itabuna, seis ofertam a língua espanhola.¹² Dos 26 municípios, excluindo Ilhéus e Itabuna, sobre os quais já apresentamos os dados, apenas Camacan, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Jussari e Pau Brasil possuem escolas que ofertam a língua espanhola no EM. Dessas, Ibicaraí possui três escolas; os outros municípios, uma escola cada.

Diante dessa realidade, fica evidente a necessidade de mais diálogo entre os professores-pesquisadores da área de língua espanhola das universidades públicas baianas, em especial da UESC nessa região, e os representantes do poder público, como propõe o Art. 5º da minuta elaborada pelo CME de Ilhéus.

¹¹ Minuta encaminhada por e-mail pelo conselheiro do CME de Ilhéus, Pascoal João dos Santos, no dia 20 de abril de 2015. Grifo nosso.

¹² Dados obtidos por meio da fala da representante da Diretoria Regional de Educação 7, Rita de Cássia Dantas, na mesa-redonda *O ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas de Ilhéus e Itabuna*, no II Seminário do PROELE, realizado no dia 25 de novembro de 2014, na UESC. Dados publicados pela Companhia de processamento de dados do Estado da Bahia (PRODEB) no dia 11 de abril de 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/JwwIio>>.

O caso de Santo Antônio de Jesus e de outros municípios da região do Recôncavo Baiano: ações do Campus V da UNEB e da APEEBA

O curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas, do Campus V da UNEB, assumiu a luta pela expansão e fortalecimento da língua espanhola a partir de 2010. Nesse ano, foi apresentada ao CME de Santo Antônio de Jesus a proposta de implantação do espanhol no EF II da Rede Municipal, a qual foi fundamentada no parágrafo segundo do Art. 1º da Lei nº 11.161/05, em que se afirma que: “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do EF de 5ª a 8ª séries”. O projeto foi discutido e aprovado pelo CME no final desse mesmo ano e em 2011 foi publicada, no Diário Oficial do Município, a Resolução CME nº 1 de 16/2/2011, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas turmas do 6º ao 9º ano do EF da rede pública municipal do sistema municipal de ensino de Santo Antônio de Jesus/BA. A resolução, composta por nove artigos, afirma em seus Art. 1º e 2º:

Art. 1º. O ensino da Língua Espanhola, de oferta facultativa pela escola de ensino fundamental e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, nos currículos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, a partir de 2012, nas escolas públicas municipais do Sistema Municipal de Ensino de Santo Antônio de Jesus/BA.

Art. 2º. A oferta da Língua Espanhola na rede pública de ensino será feita em pelo menos um ano do ensino fundamental, no horário regular de aula dos alunos, incluída no cômputo da carga horária da parte diversificada da matriz curricular.¹³

O documento, que também previu, em seu Art. 7º, que as aulas de espanhol só poderiam ser ministradas por professores com Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Espanhol, ou, na inexistência desses profissionais, por professores de Letras em qualquer habilitação, mas com especialização em Língua Espanhola ou licenciandos em Letras com habilitação em espanhol, a partir do sexto semestre, permitiu, a partir do previsto no Art. 5º, que essa implantação ocorresse de forma gradual: “Fica permitida a implantação do ensino de Língua Espanhola de forma gradual, quer por escola, quer por ano/série, cabendo a devida adequação à Secretaria Municipal de Educação”.¹⁴ É possivelmente por conta

¹³ Resolução CME n. 1 de 16 de fevereiro de 2011.

¹⁴ Resolução CME n. 1 de 16 de fevereiro de 2011.

desse artigo específico que, desde a publicação da Resolução até a presente data, a língua espanhola só tenha sido implantada na oitava série/nono ano de somente uma das seis escolas municipais de EF II. Nessa escola, a carga horária destinada ao ensino de espanhol é de 2 horas aula semanais. Inicialmente, esse fato pareceu-nos um ganho, a médio prazo, uma vez que essa carga horária, superior à carga horária da disciplina na maioria das escolas, refletiria no número de professores que deveria ser contratado, e esperávamos que a cada ano se ampliasse a oferta. No entanto, conforme menção anterior, o espanhol continua sendo ofertado somente nessa série.

Desde a publicação da Resolução, só houve a abertura de concurso para a contratação temporária de funcionários para o município de Santo Antônio de Jesus. Antes da publicação do edital, reunimo-nos com a Secretaria Municipal de Educação (SME) por mais de uma vez para tratar da necessidade de vagas para professores de espanhol já que desde o início da oferta de língua espanhola as aulas têm sido ministradas por estagiários. Não obstante, infelizmente, nossa solicitação não foi atendida.

A falta de ações da SME para viabilizar a ampliação da oferta de espanhol levou-nos a criar na UNEB, Campus V, em 2011, o projeto de extensão "Movimento de Expansão da Língua Espanhola". O projeto, que inicialmente tinha como objetivo realizar o levantamento de dados das Secretarias Municipais de Educação (SME) dos municípios do Recôncavo Baiano, elaborar propostas de implantação da Língua Espanhola no EF II desses municípios, acompanhar e apoiar as SME no processo de implantação da disciplina, e promover, em parceria com a APEEBA, ações relacionadas ao fortalecimento e expansão da língua espanhola, teve, de 2012 a 2014, suas ações incorporadas à Associação, passando a buscar também respostas acerca da oferta irregular da língua espanhola na rede estadual de ensino.¹⁵

O resultado do mapeamento da oferta da língua espanhola no EF II do Recôncavo demonstrou que, nessa região, os municípios que ofertavam a disciplina eram: Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas, Governador Mangabeira e São Felix. Recentemente, o espanhol foi retirado da grade curricular das escolas municipais de Cruz das Almas e passou a ser uma

¹⁵ Consideramos a oferta irregular quando ela não alcança todas as escolas do município.

disciplina optativa na rede municipal de Governador Mangabeira. Não há proposta de ampliação da oferta no município de Santo Antônio de Jesus.

O desafio de conhecer a realidade da oferta da língua espanhola e, especialmente, o compromisso que tínhamos com a APEEBA de lutar pela expansão da língua espanhola, levou-nos a realizar, em 2013, um levantamento da oferta do espanhol na Rede Municipal do estado da Bahia. A pesquisa, realizada com 345 municípios, revelou que somente 41 oferecem a língua espanhola e 113 demonstraram interesse em incluir o espanhol. É importante ressaltar que, na maioria dos municípios em que o espanhol é ofertado, a oferta também é irregular.

A proposta de implantação do espanhol foi elaborada e apresentada aos gestores de educação dos municípios de Varzedo, Amargosa, Brejões, Elísio Medrado, Castro Alves, Laje, Jiquiriçá e Cabaceiras do Paraguaçu. Em todas as reuniões realizadas, os Secretários de Educação e/ou Presidentes do CME demonstraram interesse em implantar a disciplina nos currículos das escolas, contudo, diferentes questões que impediriam – e continuam impedindo – a implantação da língua espanhola eram apresentadas, dentre as quais destacamos: a falta de professores de espanhol concursados e/ou a impossibilidade de abertura de novo concurso público a curto prazo e o fato de que com a inclusão da língua espanhola uma outra disciplina teria que ter a sua carga horária diminuída e isso faria com que o professor dessa disciplina tivesse carga horária ociosa.

Ainda no ano de 2013, a professora Érika Ramos de Lima Aureliano também assumiu a coordenação do projeto de extensão e as ações foram ainda mais intensificadas. O projeto passou a oferecer cursos de formação continuada e complementar para alunos e egressos dos cursos de Letras/Espanhol. Também foi criado o grupo de discussão “Entre a teoria e a prática do ensino de espanhol”. As discussões desse grupo, abertas à comunidade interna e externa, tiveram também como objetivo discutir questões relacionadas à oferta e implantação do espanhol no estado.

Nesse mesmo ano, foi realizada uma campanha propondo aos professores em formação de ELE de todo o estado que encaminhassem aos deputados estaduais o pedido de prorrogação do concurso público realizado em 2011, uma vez que mais de cem professores de espanhol haviam sido aprovados, mas ainda aguardavam nomeação. O resultado dessa

campanha foi o agendamento de reuniões com alguns deputados e de uma reunião com a Secretaria de Educação. Na reunião com a Secretaria, fomos informados, pelo então Diretor Geral da Secretaria de Educação, que deveríamos buscar a Superintendência de Recursos Humanos, onde fomos informados de que não existia possibilidade de se prorrogar o concurso uma vez que no edital já estava prevista a validade de um ano com possibilidade de prorrogação por mais um.

Em novembro de 2013, durante a Jornada Acadêmica de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino das Licenciaturas da UNEB, realizada em Santo Antônio de Jesus, e que contou com as presenças da Superintendente de Desenvolvimento da Educação Básica, da Diretora da Educação Básica do Estado da Bahia e do diretor da DIREC 4, enfatizamos a necessidade de que a língua espanhola passasse a integrar o currículo de todas as escolas de EM do nosso estado. Na ocasião, os gestores informaram que a SEC buscava resolver essa questão com a máxima urgência.

Infelizmente, mesmo com as ações desenvolvidas desde 2010 até o presente momento, os avanços em relação à oferta da língua espanhola são incipientes. A oferta de espanhol na Rede Estadual, onde o espanhol é obrigatório, corresponde a somente 18,18% das escolas da Região do Recôncavo: dos 33 municípios, apenas seis ofertam a língua espanhola.¹⁶

Uma das consequências dessa oferta irregular – tanto na Rede Municipal como na Rede Estadual – é apontada no resultado de uma pesquisa realizada pelo Colegiado de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V, que perguntou a 83 egressos do curso se os mesmos estavam trabalhando com o ensino de língua espanhola. O resultado da pesquisa é que apenas 16 trabalham nessa área. Esse resultado levou o Colegiado a propor a mudança da grade curricular do curso para que a formação dos alunos seja de dupla habitação (atualmente o curso é de habilitação específica), uma vez que assim os alunos teriam uma maior possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

Considerações finais

A passos não tão largos, caminhamos durante esses dez anos. Contudo, foram passos firmes, contínuos e fortes, que nos levaram à realidade

¹⁶ Dados fornecidos pela DIREC 4 e pelo NRE 9.

atual do ensino de espanhol de escolas municipais e estaduais de alguns municípios baianos. Vale ressaltar que a realidade das escolas particulares e federais é diferente. No Instituto Federal da Bahia, há pelo menos um professor de espanhol em cada um dos seus dezesseis campi, com exceção de um deles ou dos campi novos, mas todos esses com indicação de vagas no próximo concurso para docente. E essa realidade é ainda melhor no Instituto Federal Baiano, já que há professores de espanhol em todos os dez campi. Assim ocorre também no Colégio Militar e na maioria das escolas da rede privada.

Indubitavelmente, ações como as relatadas neste artigo para o fortalecimento do ensino do espanhol foram e estão sendo desenvolvidas pelas IES, pela APEEBA, pela COPEBSBA e pelo PROELE. No entanto, a obtenção de dados oficiais é um dos principais fatores de dificuldade para mapear as escolas e propor ações específicas no que se refere ao ensino de espanhol. Juntamos a isso, o desconhecimento da Lei nº 11.161/2005 e da Resolução CEE nº 173/2011 pelos gestores educacionais; situação que piora quando há a crença de que não há professores de espanhol habilitados suficientes para suprir a demanda das escolas municipais e estaduais.

Neste ponto, retomamos a epígrafe deste artigo. Não cabe deplorar o fracasso no cumprimento das leis em tantas escolas de Ensino Básico da Bahia; não cabe rir dos professores que, sem a licenciatura em espanhol, lecionam a disciplina; não cabe detestar o fato de o inglês ter mais prestígio como língua estrangeira nas escolas. Aos pesquisadores, cabe buscar os porquês, as causas: “[...] diante das respostas que o mundo está dando - diante do que é; diante da compreensão, pela pesquisa, do porque é assim, levanta-se o apelo à ação”.¹⁷

É nesse sentido que acreditamos na realização de algumas ações que podem servir de mola propulsora na implantação da Lei no nosso estado: trabalho de abordagem corpo a corpo, através da divulgação e conhecimento da Lei e da Resolução nas Secretarias Municipais de Educação, nos NRE e nas próprias escolas de ensino fundamental II e ensino médio (um aluno da graduação do Campus V da UNEB levou aos gestores do município de Elísio Medrado uma proposta de implantação da Língua Espanhola e, a partir de 2016, a disciplina será ofertada na grade

¹⁷ SOARES. Discurso realizado no prêmio *Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, 2015*, [s.p.].

curricular das escolas municipais); seminários promovidos pelas IES em parceria com a Secretaria de Educação, por exemplo, para os gestores educacionais, a fim de torná-los cientes da “Lei do espanhol”; pesquisas para levantamento do quantitativo de professores de Língua Portuguesa que possuem também a formação em espanhol, para que esses ministrem as aulas de espanhol na instituição enquanto não há concurso público para provimento do cargo de professor de Língua Espanhola; projetos de extensão para que alunos de licenciatura em espanhol atuem em escolas onde a disciplina ainda não é ofertada pode ser um mecanismo para expandir o oferecimento da disciplina e, conseqüentemente, o cumprimento da Lei.

E assim caminhamos nestes dez anos. Avanços ocorreram, no entanto, muitos passos ainda teremos que dar. Fica o desejo de que eles permaneçam firmes e fortes para que sejam ainda mais largos.

Luciana Mariano é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, desde março de 2012, mestre em Educação, em 2010, e licenciada em Letras, Língua Espanhola, em 2001, pela UESC. É professora do Departamento de Ciências Humanas da UNEB desde 2007 e integrante do Grupo de Pesquisa PROELE: Formação do Professor de Espanhol no Estado da Bahia. É Idealizadora e coordenadora do projeto Movimento de Expansão da Língua Espanhola.

Ludmila Scarano Coimbra é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, desde março de 2014, mestre em Letras, em 2007, e licenciada em Letras, Língua Espanhola, em 2004, pela UFMG. É professora assistente na UESC, desde 2010, e integrante do Grupo de Pesquisa PROELE. É autora de duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD – Cernania e Cernania Joven – e do livro O jornal na aula de espanhol: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião, aprovado pelo PNBE.

Rosemeire Oliveira Nascimento é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, desde março de 2014, especialista em Mídias na Educação, desde 2014, pela UESB, e em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, desde 2008, pela FACINTER. É licenciada em Letras - Língua Espanhola, desde 2007, pela UEFS, e professora de Língua Espanhola do IF-Baiano Campus Catú desde 2010.

Referências

BAHIA. Resolução CEE n. 173, de 27 de setembro de 2011. Estabelece normas para a oferta da língua espanhola no sistema estadual de ensino da Bahia. Disponível em: <<http://goo.gl/JybFJo>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

BRASIL. *Lei 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/6HALZM>>. Acesso em: 4 nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1.*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

ILHÉUS. *Lei n. 3.083*, de 10 de janeiro de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município de Ilhéus, e dá outras providências. Sistema de leis municipais. Disponível em: <<https://goo.gl/WS6NZ9>>. Acesso em: 1 maio 2015.

SANTO ANTONIO DE JESUS. Resolução CME n. 1 de 16/2/2011. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas turmas do 6. ao 9. ano do EF da rede pública municipal do sistema municipal de ensino de Santo Antônio de Jesus/BA. *Diário Oficial do Município*, Santo Antônio de Jesus, BA. Disponível em: <<http://goo.gl/DFFGsi>>. Acesso em: 1 maio 2015.

SOARES, M. *Discurso realizado no Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, 2015*. Disponível em: <<https://goo.gl/Sm9xkv>>. Acesso em: 9 maio 2015.

Depoimento de um aluno

A realidade do campo de trabalho do professor de espanhol nos dias de hoje é nítida: há mais ênfase e difusão do ensino de inglês, pela grande importância existente acerca desta língua; e, conseqüentemente, o ensino não só do espanhol como de outras línguas perde importância, causando, dessa maneira, uma desvalorização dos profissionais especialistas no ensino destas línguas. O ensino de espanhol no Brasil deveria ter algum destaque, devido ao fato de o país ser vizinho de nações falantes dessa língua, porém o que ocorre de fato é um desinteresse das pessoas para o seu aprendizado, visto que muitos consideram, equivocadamente, o espanhol como um português mal falado ou vice-versa, constatação essa que é inverídica; e é por causa desse desinteresse que a língua e os profissionais envolvidos no seu ensino são tão desvalorizados. Partindo de todo esse contexto apresentado, acredito que o espanhol acaba sendo uma língua ignorada pelo povo.

Como profissional iniciante na prática docente, percebo algum nível de interesse dos meus alunos em relação à língua, porém essa prática ocorre em caráter de voluntariado em um projeto social e, por isso, não acredito que possa servir como parâmetro de comparação com a realidade escolar do ensino básico. Percebo que existe uma maior satisfação do professor quando a prática docente ocorre em projetos como o EJA – Educação de jovens e adultos –, quando, ainda que a maior parte dos alunos aprenda de maneira lenta, há um interesse enorme dos participantes,

visto que a maioria é composta por pessoas que não tiveram oportunidade ou que foram obrigadas a deixarem os estudos; porém, o ensino de espanhol na educação básica está fadado ao fracasso até que a população brasileira tenha conhecimento da importância do espanhol e exija o seu ensino na escola, visto que o governo ignora os apelos feitos para o desenvolvimento da língua no país e privilegia o inglês, ainda que este último seja ensinado de maneira superficial no ensino básico.

Acredito que tenho uma visão privilegiada acerca dessa realidade devido à minha participação em projetos da graduação voltados para o espanhol como o FOCOELE – Formação Continuada de Professores de Espanhol –, e o Grupo de Estudos de Análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014 (ensino fundamental) e 2015 (ensino médio). Creio que a minha participação nesses projetos é de extrema importância, pois, além de contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal, me capacita para ter uma visão diferenciada e cheia de esperança para o futuro da língua no nosso país, ainda que a realidade seja deprimente e desanimadora. Até pouco tempo atrás acreditava que muitos projetos existentes em distintas universidades do Brasil, que abordam a língua espanhola, eram projetos utópicos. Não mudei meu pensamento, porém notei que esses projetos, ainda que tenham algo de utópico, são necessários, pois são eles que alimentam essa esperança de que um dia a visão da escola básica possa ser alterada e que o ensino da língua possa ser valorizado e melhor realizado.

Nos dias de hoje existem algumas ideias sobre o que o novo profissional de espanhol deve carregar junto de si ao longo de sua carreira como professor. Faço referência à esperança, à dedicação e à paixão, pois são basicamente essas três palavras, que normalmente estão interligadas, que definem o trabalho docente. Acredito que um bom professor de espanhol deve ter paixão pela profissão acima de tudo, pois a realidade que se enfrenta, tanto de professor comum como professor de línguas, é preocupante. Essa paixão é o ponto de partida para que haja a dedicação mencionada e, conseqüentemente, para que haja a esperança de uma valorização da profissão pela população e pelos meios políticos envolvidos. A desvalorização do professor, seja de línguas ou de qualquer área, é constante, e caso não haja tudo isso que mencionei, a

desistência é eminente. Finalizando as minhas reflexões, carrego comigo, desde já, todas essas ideias apresentadas, e acredito que todo professor recém-formado nos dias de hoje também deva carregá-las, para que assim estejamos motivados para seguir nessa luta árdua que travamos e para que assim possamos construir um país melhor a cada dia. Devemos seguir aquilo que se diz naquela frase extremamente repetida, porém verdadeira e, de certa forma, necessária e importante, e que deve ser constante para o exercício profissional docente nos dias de hoje: “a esperança é a última que morre”.

Geraldo Magela Cordeiro Souza é graduando do curso de Letras/Espanhol da FALE/UFGM, bolsista PRONOTURNO e participa dos projetos “FOCOELE – Formação Continuada de Professores de Espanhol”, e “Grupo de Estudos de Análise dos Livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014 (ensino fundamental) e 2015 (ensino médio)”.

Entre a língua viva e o risco da letra morta: panorama da formação de professores de espanhol-língua adicional no Cariri paraibano

Fábio Marques de Souza

Ao pensarmos na situação da língua espanhola em território brasileiro, é sabido que vivemos um momento de crescimento da demanda por cursos e insumos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem deste idioma. Da década de 1980 para cá, as políticas para a promoção do ensino do espanhol no Brasil nos colocaram diante de um cenário singular para a oferta desta língua adicional,¹ o que pode ser comprovado pela publicação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta desse idioma no ensino médio.

A publicação da Lei do Espanhol, em 2005, pode ser considerada como um acontecimento discursivo que desatou efeitos em todo o território nacional. No que concerne ao Estado da Paraíba, local que escolhemos – há quatro anos – para viver e atuar profissionalmente, é uma pena que pouquíssimas ações concretas possam ser observadas ao longo desses dez anos.

Neste sentido, parece-nos que o Estado tem usado das não-ações como estratégia para não se apropriar dessa política de difusão da Língua Espanhola. Podem-se observar muitas não-ações e pouquíssimas ações

¹ Utilizaremos, neste texto, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, ao nos referirmos às línguas não maternas, porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (*Dimensões comunicativas no ensino de línguas*), de que aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende” (p. 15, destaques nossos), e tendo em vista que a língua, para ser aprendida, precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

a analisar, exemplo disso é a ausência de concursos públicos – na rede estadual de ensino – com vagas para professores deste idioma.

Essa omissão do papel do Estado já tem sido costumeira nos estudos e análises de políticas públicas. Ao refletir sobre o assunto, Machado, Maia e Labegalini citam que a política tomada como objeto de estudo envolve relações e implicações manifestas nos cursos de ação dos governos ou organizações, uma rede de decisões e também de não-ações ou omissões, pois o estudo das não-decisões e dos adiamentos adquiriu importância crescente nos últimos anos.

Nesse contexto, dentre os poucos efeitos em solo paraibano a se destacar, temos a implantação das licenciaturas em espanhol nas universidades públicas. Ainda que nas universidades do sul e sudeste do país os estudos de espanhol vêm se desenvolvendo há muitos anos, nas universidades da região nordeste a temática tem ganhado um espaço no âmbito acadêmico muito recentemente.

No Estado da Paraíba, os estudos universitários de espanhol ainda se encontram em um estágio inicial. As três universidades principais (UEPB, UFCG e UFPB) vêm implantando a graduação em Letras-Espanhol de forma efetiva desde o ano de 2006.² Até então, o espanhol tinha sido promovido apenas por meio de cursos de idiomas, oferecidos na Central de Línguas do Estado da Paraíba, nos cursos de extensão das universidades e nas diversas escolas privadas da região.

Diante do exposto, neste texto, teremos como objetivo compartilhar como temos lidado com a tensão entre a língua viva e o risco da letra morta num contexto empírico de formação de professores no interior do Estado da Paraíba. Pelo que pudemos apurar, nossa tese foi o primeiro trabalho de doutorado a investigar a formação de professores de espanhol no estado da Paraíba e será a partir dela que apresentaremos a maior parte dos dados neste capítulo,³ dando ênfase – principalmente – à forma como os participantes da nossa pesquisa constroem sentidos a partir da Lei nº 11.161/2005.

Buscamos compreender as crenças dos participantes da pesquisa, já que elas influenciarão a relação do aluno (professor em formação) com

² No caso da UFCG, o curso está, de fato, funcionando desde 2011-2.

³ SOUZA. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.*

a língua, seus hábitos e atitudes no que diz respeito ao gerenciamento ou não de sua aprendizagem e sua constituição como profissional.⁴ Uma vez terminada a formação inicial propiciada pelo curso de graduação, as crenças continuarão influenciando sua atuação profissional durante toda a sua trajetória e permearão suas possíveis ações como professor, coordenador, elaborador de testes oficiais, programas de ensino, material didático e políticas públicas para o ensino de línguas, dentre outras.

O curso de Letras-Espanhol do Campus VI da UEPB foi criado em 2006 e está localizado no interior do Estado, numa região rural com pouco mais de 30.000 habitantes. O curso funciona em dois turnos (matutino e noturno), com duas entradas anuais, somando cinquenta alunos por ano. Uma entrada ocorre no primeiro semestre e outra no segundo semestre. O curso iniciou em 2006, de forma que, em 2009, formamos a primeira turma e, conseqüentemente, tivemos formatura em 2010, 2011 e 2012, ou seja, no período em que a pesquisa foi realizada, tivemos o ingresso acumulado de 200 alunos, porém só 60 estudantes se formaram, o que indica um índice de 70% entre reprovação, evasão, transferências e trancamentos.

Os dados apresentados neste texto foram coletados via formulário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, visando a alcançar a maioria dos alunos matriculados no curso de Letras-Espanhol do Campus VI da UEPB em dezembro de 2012.

Nesse sentido, sabemos que a pesquisa quantitativa tem seus procedimentos baseados na coleta de dados de uma amostra, que é um subconjunto da população investigada, pois, em geral, é inviável pesquisar toda a população envolvida no objeto de estudo, já que, no caso, seria um censo. A utilização do procedimento por amostragem tem por objetivo efetuar generalizações a respeito da população investigada, com bom nível de confiabilidade.

⁴ Neste texto, adotaremos a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, p. 18), a qual corrobora o sentido adotado para nossas pesquisas: "[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais".

Na ocasião da coleta de dados, entre diurno e noturno, tínhamos 170 alunos matriculados. Desse montante, subtraímos os alunos que terminaram de cumprir os componentes curriculares, mas faltavam entregar e defender a monografia exigida como trabalho de conclusão de curso (TCC) e, por conta disso, continuavam matriculados (mas não frequentavam as aulas) e aqueles que desistiram durante o semestre, não estavam mais frequentando e que, como não formalizaram o trancamento da matrícula, continuavam constando como matriculados. Com a subtração desses casos, sobraram 106 alunos, sendo 17 do diurno e 89 do noturno.

Conforme relatamos anteriormente, o curso de Letras-Espanhol do Campus VI da UEPB tem um alto índice de desistência (70% dos alunos que ingressaram de 2006 a 2009 não se formaram), fato que justifica que dos 170 alunos matriculados tínhamos apenas 106 frequentando o curso. Desses, 96 participaram da pesquisa preenchendo o questionário. Ou seja, conseguimos abranger 90% do nosso público, o que nos apresenta uma amostra significativa de dados.⁵ Os questionários foram coletados com participantes de todos os semestres/períodos do curso.

Os dados coletados nos renderam um *corpus* que foi analisado de forma a nos permitir uma visão panorâmica do contexto de pesquisa. Dentre nossas inquietações, como pesquisador, buscamos, com os questionários aplicados, encontrar respostas ou novas perguntas para as seguintes indagações:

- Qual o perfil socioeconômico dos alunos de Letras-Espanhol do Cariri paraibano?
- Quais as expectativas desses alunos acerca da profissão “professor de espanhol”?
- Quais as crenças desses professores em formação inicial a respeito do processo de ensinar e aprender línguas adicionais?

⁵ Amostra: “um conjunto de elementos selecionados e extraídos de uma população com objetivo de descobrir alguma característica desta população, e baseando-se no postulado de que as conclusões formuladas sobre a amostra valem também para a população da qual esta foi extraída” (VERA. *Metodologia da pesquisa científica*, p. 49).

Perfil socioeconômico dos alunos de Letras-Espanhol do Cariri paraibano

A predominância histórica das mulheres nas licenciaturas se repete em nosso contexto, somando 86% dos participantes. Quanto à faixa etária do nosso público, 69% têm entre 18 e 26 anos, a maioria é solteira (75%), todos são brasileiros e a maior parte (89%) reside na região urbana.

A maior parte do nosso público (57%) não reside na cidade de Monteiro-PB e se desloca diariamente para estudar. Dos nossos alunos, 90% cursaram todo o ensino fundamental em escolas públicas, 87% deles cursaram o ensino médio comum, sendo 93% todo em escolas públicas.

Letras-Espanhol é o primeiro curso superior de 91% deles. 97% dos alunos nunca viajaram para o exterior, 49% frequentaram cursinho preparatório para o vestibular. 79% deles nunca estudaram idiomas em escola de línguas. Dos 21% que declaram haver estudado em escola de línguas, 13% estudaram inglês, 7% espanhol e 1% francês.

Quanto ao grau de escolaridade do pai, apenas 1% possui curso superior completo. A maioria (60%) não concluiu o ensino fundamental. O grau de escolaridade da mãe não apresenta muita diferença, apesar de ter um pouco mais de escolaridade que os pais, apenas 3% possuem curso superior e a maioria (52%) também não concluiu o ensino fundamental.

A maior parte do nosso público (57%) trabalha e estuda, 42% apenas estudam e apenas 1% se declarou desempregado. Quanto ao trabalho/ocupação principal, 38% são empregados assalariados. Em relação à renda familiar bruta, 36% recebem menos de um salário mínimo, 42% recebem de um a dois salários mínimos, 6% de dois a cinco salários mínimos, 3% de cinco a dez salários mínimos e 11% preferiram não declarar.

Expectativas em relação à profissão "professor de espanhol"

Quando questionados a respeito do que esperam da profissão "professor(a) de espanhol", a maioria apresenta expectativas positivas para a profissão (67%), desses, a maioria (39%), espera ser um bom professor, crescer profissionalmente e ver bons resultados e apenas 17% dos participantes declarou não querer ser professor de espanhol, conforme tematizamos na TABELA 1:

TABELA 1 – Visões positivas e negativas a respeito da profissão “professor(a) de espanhol”

Categorias			Porcentagem
E x p e c t a t i v a s	Positivas 67%	Ser bom professor, crescer profissionalmente, ver bons resultados.	39%
		Abrir aos alunos portas para novos mundos, proporcionar aos alunos novas oportunidades.	6%
		Reconhecimento profissional.	22%
	Negativas 33%	Não quero ser professor(a).	17%
		Falta de trabalho.	5%
		Falta de valorização profissional.	11%

Encontramos respostas variadas que podem ser divididas em temas que abrigam aspectos positivos com posturas românticas e idealizadas da profissão até visões mais críticas e negativas, apresentando, dentre outros entraves, o não cumprimento da Lei 11.161/2005, que previa a implantação gradativa do espanhol nas escolas de ensino médio até 2010 e, consequentemente, a escassez de aulas e oportunidades (inclusive concursos) para professores de espanhol na região.

A visão da função do professor como um mediador responsável por compartilhar conhecimentos pode ser vista neste excerto: “[1] Espero exercer um bom papel como professora, compartilhando o conhecimento com os alunos de forma que possamos crescer juntos. Espero também crescer como profissional (1PE)”; a participante tem a visão de que ensinar e aprender formam uma via de mão dupla.

O relato desta participante, que espera crescer junto com os alunos, contrasta com muitas outras falas que não levam em conta a contribuição que os alunos oferecem para o aprendizado e aprimoramento constante do professor: “[2] Passar o que sei para os meus alunos e ver bons resultados (1PE)”, “[3] Espero primeiramente ser uma boa profissional e poder contribuir na aprendizagem de muitos alunos (6PE)”, dentre outros.

Alguns alunos relatam a visão do professor apenas como um transmissor de informações: “[4] Espero obter a maior quantidade de informações possíveis, e transmitir bem os conhecimentos e fazer com que os alunos se apaixonem por esta língua (6PE)”, “[5] Que eu possa ter muita

bagagem ser uma professora atualizada, fazer alguns intercâmbios para que eu possa repassar muitas informações sobre a língua para os meus alunos (6PE)”.
A crença negativa da docência como algo inato e não construído socialmente pode ser observada neste excerto: “[6] Não pretendo ser professora e não nasci com dom (2PE)”. Esta crença da docência como um dom vai contra os postulados de Freire, pois, para este pensador, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.⁶

É recorrente, na fala dos participantes que têm expectativas negativas em relação à profissão, a preocupação com as dimensões políticas do ensino de línguas, principalmente as não-ações do poder público em relação à Lei nº 11.161/2005, um gesto claro de política pública em torno da língua, logo, política linguística, que preocupa nossos professores em formação inicial. Vejamos os excertos:

É recorrente, na fala dos participantes que têm expectativas negativas em relação à profissão, a preocupação com as dimensões políticas do ensino de línguas, principalmente as não-ações do poder público em relação à Lei nº 11.161/2005, um gesto claro de política pública em torno da língua, logo, política linguística, que preocupa nossos professores em formação inicial. Vejamos os excertos:

[7] Espero que a lei seja cumprida em todas as escolas e que o profissional como professor seja valorizado (5PE).

[8] Não sei, acho que se a legislação não mudar será complicado (2PE).

[9] Anteriormente fiz um artigo que relata sobre o espanhol na Paraíba e o resultado não foi muito bom, é muito desvalorizado (4PE).

[10] Vai ser um grande desafio, principalmente por causa das leis do Brasil em relação ao ensino de língua espanhola, mas espero que seja gratificante e me complete (6PE).

[10] Professor de língua estrangeira não é reconhecido como deveria ser por lei (1PE).

Os discursos de nossos participantes também apresentam indagações em relação às condições ainda não especificadas da oferta da Lei nº 11.161/2005, como, por exemplo, a carga horária semanal do componente curricular língua espanhola e a expansão da oferta também para o ensino fundamental. Esta premissa pode ser observada nos excertos:

[11] As escolas que já oferecem a língua espanhola no seu currículo, oferecem apenas uma aula semanal (6PE).

[12] Os atuais professores deverão reivindicar por maior valorização da categoria e da necessidade da aquisição dessa língua nas escolas

⁶ FREIRE. *A educação na cidade*, p. 32.

de rede pública, não só para o ensino médio, mas para o ensino fundamental também (6PE).

[13] Que o governo do estado oferecesse oportunidades nos concursos estaduais para professores de espanhol (6PE).

A descrença na escola básica como local em que se pode aprender língua adicional está presente na fala de um dos nossos participantes. Quando questionado acerca de como se adquire, aprende uma língua adicional, ele responde: “[14] por cursinhos, cursos de línguas, letras com habilitação em uma língua estrangeira e até mesmo, raramente, na escola (2PE – destaques nossos)”.

A implantação da língua espanhola restaura, em alguns de nossos participantes, a crença na possibilidade de se ensinar e aprender línguas adicionais na escola, conforme apresentam os excertos:

[15] Espero que essa profissão seja realizada de maneira que coloque o aluno em situações reais da língua e que não seja como a língua inglesa que não proporciona meios para isso (8PE).

[16] Que não avacalhe com o ensino de espanhol, como o de língua inglesa (8PE).

Pedimos aos participantes que relacionassem os pontos positivos e negativos da profissão “professor de espanhol”. As respostas estão tematizadas nas TABELAS 2 e 3:

TABELA 2 – Pontos positivos da profissão “professor de espanhol”

Pontos positivos da profissão “professor(a) de espanhol”	Porcentagem
Contribuir para a formação do aluno, cidadão e mediar a troca de conhecimentos.	56%
Ser um profissional competente, ter novos conhecimentos e saber outra língua.	31%
Ter um bom salário, reconhecimento e poder.	13%

A maior parte dos participantes (56%) coloca, ao pensar nos aspectos positivos da profissão, o foco no aluno. Já a outra parte (44%) tem uma visão mais focada em si, voltada para o reconhecimento profissional, conhecimentos adquiridos, salário e poder.

Dentre os pontos negativos, a maioria (68%) destaca a má remuneração e, conseqüentemente a desvalorização profissional, a falta de boas condições de trabalho, bem como o desgaste físico e mental. Os demais participantes (32%) colocam o foco nas questões macroestruturais como a falta de políticas públicas para a educação e para a implantação do espanhol como componente curricular, o que acaba – por conseqüência – resultando na falta de empregos:

TABELA 3 – Pontos negativos da profissão “professor de espanhol”

Pontos negativos da profissão “professor(a) de espanhol”	Porcentagem
Má remuneração e, conseqüentemente, a desvalorização profissional, a falta de boas condições de trabalho, bem como o desgaste físico e mental.	68%
Falta de políticas públicas para a educação, incluindo a implantação do espanhol, pois faltam empregos.	32%

Apesar de toda a precariedade e dos desafios da educação básica no Estado da Paraíba, em que até bem pouco tempo atrás era possível – em pleno século XXI – se deparar com alunos sendo transportados em “paus de arara” e até hoje encontrar professores ministrando aulas sem graduação ou fora do seu campo de formação e até diretores de escola sem curso superior ou formação específica em gestão educacional, tivemos participantes (13%) que relataram como pontos positivos da profissão ter um bom salário, reconhecimento e poder, o que pode ser comprovado nos excertos:

[17] Assalariado e tem folga toda semana (4PE).

[18] Reconhecimento profissional; conhecimento com público diferenciado; remuneração (6PE).

[19] Pouca concorrência, bons salários (6PE).

[20] Conhecimento; poder (6PE).

Entendemos que essas visões se justificam diante da precariedade das relações de trabalho na região. Conforme apresentamos no início deste texto, a renda familiar de 36% dos nossos participantes é menos de um salário mínimo. Temos relatos de diversos alunos que cumprem jornada de 40h semanais sem registro em carteira, sem direito a férias,

décimo terceiro, e os demais benefícios assegurados por lei, e que recebem, na maioria das vezes, em torno de meio salário mínimo ao mês. Diante da situação, ainda que com todos os entraves que a profissão docente apresenta, ela acaba sendo melhor do que o que eles encontram atualmente no mercado.

Motivação para estudar o Espanhol-língua adicional

Em relação à motivação para o estudo do E-LA, a maioria relatou o desejo e curiosidade em aprender uma língua adicional: “[21] sempre quis aprender outras línguas e espanhol sempre me chamou a atenção (2PE)”, “[22] porque sempre gostei do idioma e porque sempre assisti mais novelas mexicanas do que brasileiras. Portanto, o que me motivou foi a cultura dos povos latino-americanos (6PE)”. Outros participantes relataram a falta de opção, a oportunidade de trabalho, a vontade de ser professor e o interesse em voltar a estudar, de forma a frequentar uma universidade:

TABELA 4 – A motivação para estudar E-LA

Categoria	Porcentagem
Desejo e curiosidade por aprender outra língua	64%
Falta de opção	16%
Oportunidade de emprego	11%
Vontade de ser professor(a)	6%
Interesse em estudar, frequentar uma universidade	3%

Dentre os 16% que relatam a falta de opção, encontramos discursos como apresentam os excertos: “[23] na verdade não foi uma motivação e sim falta de opção (1PE)” e “[24] Falta de opção, mas quando comecei gostei muito (4PE)”. A possibilidade de emprego, na maior parte das vezes, está atrelada ao cumprimento da Lei nº 11.161/2005: “[25] a possibilidade de emprego por conta da obrigatoriedade do espanhol nas escolas (9PE)”.

Apenas 6% dos nossos participantes relatam ter como motivação para o estudo do E-LA o desejo de ser professor: “[26] desejo lecionar. Pretendo me formar, me especializar e ser ótima profissional (1PE)”. Infelizmente, nos deparamos com o quadro de uma instituição voltada

para a formação de professores de E-LA que tem uma clientela, na sua maioria, não interessada na docência.

Uma análise do nosso *corpus*, bem como as conversas informais com os participantes da nossa pesquisa nos permite observar que alguns alunos chegam ao curso de Letras-Espanhol por falta de opção (16%), mas acabam se envolvendo com a língua, uma espécie de paixão, já que 85% dos nossos participantes buscam, com o estudo de uma língua adicional, ampliar horizontes e a visão de mundo e não necessariamente ter mais oportunidades no mercado de trabalho, exercendo, por exemplo, a docência, fala que é comum apenas em 15% dos participantes.

Esta situação, nesses casos, reduz uma universidade de formação de professores à utilidade de uma escola de línguas (que, por fim, pelas especificidades do curso de Letras, não cumpre a expectativa do aluno de uma escola de línguas). Notamos também que o desinteresse da maioria em ser professor de espanhol acaba não sendo um problema para a região, já que quase não existem vagas para professores nesta área.

A maioria dos alunos (67%) relata que a motivação, ou seja, a vontade de estudar e conhecer a língua espanhola aumentou ao longo do curso. Como justificativa, eles argumentam o contato com a língua. Os excertos abaixo nos mostram isso:

[27] Aumentou em grande proporção, pois a partir do momento em que tive acesso a língua me apaixonei imediatamente e pretendo aprofundar-me cada vez mais (4PE).

[28] Aumentou, pois me surpreendi com que aprendi durante o curso. A cultura e as dinâmicas em sala (6PE).

[29] Aumentou, principalmente pela experiência de ter tido contato com falantes nativos, ouvi-los falar, muito lindo (6PE).

[30] Sim, só aumentou, o que contribuiu: a curiosidade de conhecer os países hispano-falantes, as variações linguísticas e a cultura que é muito interessante (6PE).

[31] Aumentou e muito!!! Em parte pela forma que os professores nos apresentaram o idioma e pelo meu desejo de aprender (6PE).

Dentre os que relataram ter tido a motivação diminuída (33%), podemos destacar os excertos:

[32] Diminuiu, porque o aluno de espanhol é esquecido e quem se formou não tem onde atuar (4PE).

[33] Aumentou, mas ao mesmo tempo diminuiu por falta de interesse do governo em relação ao curso (6PE).

Mais uma vez, é motivo comum o desprestígio da profissão e o não cumprimento da Lei nº 11.161/2005, que previa a implantação gradativa do espanhol nas escolas de ensino médio até 2010.

Identificação com os países de língua espanhola

Diante da pergunta: "Se você nunca esteve num país que fala espanhol, qual país você gostaria de visitar? Por quê?", na resposta, que era aberta, foram citados noventa e sete vezes nomes de países, organizados na TABELA 5:

TABELA 5 – Qual país que fala espanhol você gostaria de visitar?

País	Qtde	%
Argentina	26	27
Bolívia	1	1
Chile	5	5
Colômbia	1	1
Cuba	1	1
Espanha	40	41
México	18	19
Peru	4	4
Venezuela	1	1
Total	97	100

A Espanha foi o país mais citado, obtendo 41%. A Argentina veio em segundo lugar, com 27% da preferência. México foi o terceiro país mais lembrado, com 19%, depois Chile, com 5%; Peru, com 4%. Bolívia, Colômbia, Cuba e Venezuela foram lembrados, mas alçaram apenas 1% da preferência.

Tivemos algumas justificativas em relação à escolha de países hispano-americanos, conforme apresentam os excertos: "[34] Argentina porque tem uma variação linguística interessante (6PE)", "[35] México porque é o país que me motivou a estudar espanhol (6PE)", mas a preferência é pela Espanha, e as crenças da Europa como continente superior e daquele país como "dono da língua" predominam: "[36] Espanha,

porque é na Europa (6PE)”, “[37] Espanha, porque é um país europeu (7PE)”, “[38] Espanha, ter contato mais próximo com a língua espanhola (9PE)”, “[39] Espanha. Porque é o berço da língua (6PE)”.

Percepção acerca do espanhol utilizado no início de um curso

Quando questionados: “você acha mais importante que um curso seja iniciado com o espanhol da Espanha ou com o espanhol da América?”, dos que responderam, 71% preferem o espanhol da Espanha e somente 29%, o espanhol da América. Dentre as poucas justificativas para que o curso fosse iniciado pelo espanhol da América temos o excerto: “[40] O Brasil participa do Mercosul (A Espanha não é participante, pois é Europa) (1PE)”, esse participante foi o único que deu vestígios da consciência de que na integração latino-americana o linguístico exerce um papel fundamental.

Dentre as justificativas para que um curso fosse iniciado pelo espanhol da Espanha, selecionamos alguns excertos:

É mais importante que um curso seja iniciado com o espanhol da Espanha porque...

[41] Pois falar na língua nativa é bem mais interessante (1PE).

[42] Por ser de melhor compreensão (1PE).

[43] Acho que poderíamos, por curiosidade, ter mais vontade de seguir, com um professor Espanhol (1PE).

[44] Porque gosto dos costumes da Espanha (2PE).

[45] É melhor para aprender (2PE).

[46] O país é mais tradicional (2PE).

[47] Pois é um país com forte influência na língua espanhola (2PE).

[48] Teríamos uma proximidade maior com o idioma, digamos que oficial (2PE).

[49] Acho que devemos conhecer primeiro a origem [espanhol da Espanha] e depois as variações [espanhol da América] (2PE).

[50] Para aprender de forma mais ampla a cultura bruta da Espanha sem a influência de outros povos (6PE).

[51] Se é espanhol, é mais aconselhável que seja da Espanha (7PE).

[52] [Um ponto negativo do curso] é ter professores sem ser da Espanha (2PE).

A clássica crença de que ser nativo do idioma (*native-speaker-ness*) é suficiente para ser professor daquela língua também está presente em nossos achados de pesquisa. Os excertos 43 e 52 trazem

implícitas duas crenças: 1) de que o bom professor de língua adicional tem que ser nativo; 2) no caso do Espanhol, não basta ser nativo, tem que ser espanhol (natural da Espanha).

Sabemos que, historicamente, o que se tem entendido como o nível desejável de competência para que o professor possa ensinar é o de um falante nativo. Porém, esta concepção tem sido discutida ultimamente. Dentre os questionamentos, destaca-se: que falante nativo seria esse? A variação é inerente a qualquer língua e mesmo no caso do espanhol da Espanha, seria melhor o nativo usuário de qual variante? Temos também que levar em conta que o indivíduo pode ser nativo e ter um nível baixo de competência linguística na sua própria língua. Diante disso, fica difícil estabelecer um modelo de espanhol nativo, como se buscava anteriormente. Outra questão importante é que somente o conhecimento da língua não basta para que alguém possa ser professor de línguas; sabemos que outros saberes são também necessários.

Houve o caso de participantes que não marcaram nem da Espanha, nem da América, ou marcaram ambos. Dentre as justificativas, apresentamos os excertos:

[53] Não acho que um espanhol ou outro seja melhor, algumas pessoas preferem o espanhol da Espanha por ser considerado o “padrão”, embora minha variante seja uma, não desvaloriza a outra (6PE).

[54] Todas as variantes são importantes para o processo de ensino aprendizagem de língua espanhola (6PE).

[55] Ambos devem ser apresentados, pois o espanhol é uma língua só, que no entanto tem variações que não devem ser esquecidas (6PE).

[56] Acredito que nenhum dos dois, creio deve-se iniciar apenas com “espanhol”, mas mostrando que existem variações em determinados lugares (6PE).

Um participante do oitavo semestre do curso marcou as duas opções e argumentou: “[57] O aluno tem que ser conscientizado sobre tais variações, portanto, não teria que haver essa dicotomia entre os dois (8PE)”. Notamos que esse conceito relatado pelo participante se aproxima muito do conceito científico apresentado pela literatura da área. Rona já argumentava que a “homogeneidade” do espanhol americano é um mito que pode ser atribuído “ao fato de ter-se começado a falar e escrever a respeito do espanhol americano antes de se conhecer o espanhol

americano”.⁷ Nesse sentido, sabemos que a língua espanhola é o idioma comum a vinte e um países (se considerarmos os Estados Unidos), e que – como língua natural – possui diferenças – léxicas, fonéticas e, num menor grau, morfossintáticas – em situações de uso, em uma ou outra região. Lope Blanch já destacava que as diferenças que ocorrem entre a língua falada nestes países não nos permitem estabelecer duas grandes modalidades bem contrastadas, espanhola e americana e, além disso, existe maior afinidade entre algumas modalidades americanas e espanholas que entre certas modalidades hispano-americanas entre si.

Observamos que, de uma forma geral, as imagens que nossos alunos têm associadas ao espanhol da Espanha e o espanhol da América estão atreladas à velha dicotomia “Espanhol da Espanha (prestígio)” X “Espanhol da América (desprestígio)”. Alguns trabalhos ressaltam que esta visão tem sido comum entre professores de espanhol. Não sabemos de onde ecoa este discurso que ressoa em nossos alunos (professores em formação). Um desafio para pesquisas futuras seria buscar compreender as crenças dos professores da instituição e as possíveis relações com as crenças dos alunos.

Identificação com os falantes da língua

No caso da pergunta “Você se sente ou se sentiria melhor falando como um...? a) Espanhol; b) Latino-americano”, dos que responderam, a maioria (59%) se sentiria melhor falando como um espanhol. Dentre os comentários, que eram opcionais, apresentamos alguns dos excertos que justificam a identificação com os espanhóis:

[58] Pois acho que aprenderia mais (1PE).

[59] Até o momento só tive oportunidade de ouvir pessoas falando espanhol (1PE).

[60] Espanhol. Acho mais bonito (3PE).

[61] Porque me encanta o espanhol da Espanha (6PE).

[62] Porque estou aprendendo espanhol (6PE).

[63] Espanhol. O espanhol fala com mais eloquência, as variações são mais conhecidas (7PE).

⁷ No original: “al hecho de que se empezara a hablar y escribir del español americano antes de conocerse el español americano”. RONA. El problema de la división del español americano en zonas dialectales, p. 125.

Dentre os comentários, no caso da identificação com um latino-americano, destacamos os excertos:

- [64] Por causa das variações (1PE).
- [65] Pela experiência com os latino-americanos (morei seis meses no Uruguay) (1PE).
- [66] Porque não estaria abandonando a minha origem (2PE).
- [67] Não almejo falar como um espanhol, simplesmente porque não nasci na Espanha (4PE).
- [68] Porque me sentiria mais segura (4PE).
- [69] Latino-americano porque me sentiria mais familiarizado (6PE).
- [70] Latino-americano porque é aquele que está mais próximo do nosso país (6PE).
- [71] Acho que a maioria dos espanhóis preserva-se neutro na língua, por mais que falamos com fluência eles procuram algo, um som, uma variante... para comentar (6PE).
- [72] Porque nunca vai falar igual a um espanhol nativo (6PE).
- [73] Por me aproximar mais com a minha região, ou seja, país de origem (6PE).
- [74] Porque são os que estão mais próximos do Brasil, e possivelmente vamos ter mais contato (6PE).
- [75] Pois assim meus erros não serão tão facilmente apontados (6PE).
- [76] Como latino-americanos não perderíamos nossa identidade (8PE).

A tendência ao perfil intercultural desejado na contemporaneidade e a visão do professor como mediador cultural pode ser observado nos excertos “[77] Gostaria dos dois [falar como um espanhol e como um latino-americano], não tenho preferência, acho que dependeria das situações (3PE)” e “[78] Acredito que não há preferência porque temos que nos prepararmos para falar e compreender todas as variações (6PE)”.

Houve um participante que relatou não ter interesse em falar nem como espanhol nem como latino-americano, mas sim “[79] uma mistura de todas as variantes (8PE)”. Este discurso nos remete às reflexões de Celada e Rodrigues: independente da variante de espanhol adotada em nosso território, temos de encarar o fato de que aqui se desenvolverá um “Espanhol brasileiro”, fruto das novas formas de dizer que resultam da maneira como um brasileiro explora sua posição específica de estrangeiro e no espanhol se inscreve.⁸ Nesse mesmo sentido, as OCEM-Espanhol ressaltam, ao discutir qual variante o professor brasileiro de espanhol deve

⁸ CELADA; RODRIGUES. El español en Brasil: actualidad y memoria. [s.p.].

utilizar, que por ter o espanhol como língua adicional o professor acaba, inevitavelmente, mesclando fragmentos de variedades diferentes e essa seria "a sua forma 'natural' de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela".⁹ Ressaltamos que estas reflexões são relevantes para pensarmos a construção da identidade linguística do professor de E-LA no Brasil, e que estas visões não podem ser interpretadas como estímulos à prática doportunhol e sim um convite ao aprimoramento contínuo dos estágios de interlíngua do professor via formação inicial e continuada.¹⁰

O discurso de um participante, além da alta carga de preconceito linguístico, nos mostra a crença da língua espanhola como uma herança genética. Ele argumenta que quando estiver falando espanhol com fluência gostaria de falar como um espanhol, pois "[80] os espanhóis sempre falam melhor por serem nativos e terem a língua no sangue mesmo (2PE)".

Considerações finais

Sabemos que a tarefa de formar professores de E-LA nos coloca diante de um processo em permanente construção. Vemo-nos no desafio de, ao longo da trajetória acadêmica do aluno-professor e, se possível, em cursos de extensão, programas de pós-graduação e de formação continuada, promover atividades que permitam transformar os conhecimentos cotidianos (em relação à língua espanhola e à linguagem em geral, além do complexo processo de ensinar e aprender línguas), a partir da reflexão mediada por atividades concretas, em contextos sociais, à luz de conceitos científicos.

Nesse sentido, este capítulo nos permitiu apresentar um panorama das crenças (que compõem os conceitos cotidianos) dos participantes acerca de questões importantes que têm implicações diretas em sua

⁹ BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias - conhecimentos de Espanhol

¹⁰ O caminho traçado da língua materna à língua alvo foi definido por Selinker (Interlanguage) como interlíngua, vocábulo utilizado para designar o sistema linguístico não-nativo usado pelo indivíduo que aprende outra língua. Uma conceituação contemporânea seria a competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta na sua produção, marcada pela variabilidade em um trajeto com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até sua etapa final, proposta por Cruz (Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español, p. 27).

formação para o campo de ensino-aprendizagem do E-LA. Nossa sondagem nos permitiu diversas constatações, dentre elas, que: i) 71% dos alunos do curso de Letras-Espanhol do Campus VI da UEPB preferem o espanhol peninsular em detrimento do espanhol americano; ii) apenas 8% deles vêem a língua espanhola como língua de integração; iii) 59% deles gostariam de ser identificados, enquanto falantes, com espanhóis; iv) a maioria adota a Espanha como principal sonho de destino turístico; v) há, entre a maioria dos alunos, a invisibilidade da América Latina e a não consciência desse território como uma construção cultural que ultrapasse nossas barreiras geográficas.

A partir dessas constatações, fomos buscar – na teoria – apoio para a promoção, via cinema, de situações que propiciassem a reflexão do aprendiz enquanto professor em formação, buscando a (re)significação e (re)construção de crenças de forma a transformar nossa realidade e potencializar o desenvolvimento dos participantes envolvidos. Todo esse processo investigativo pode ser encontrado em Souza.¹¹

Paralelamente ao trabalho de formação nas universidades, necessita-se que o Estado atue na implantação da Lei nº 11.161/2005. Apesar de o Estado parecer imune às manifestações, este texto é concluído como mais uma forma de resistência, de uma memória, para que o espanhol seja difundido como língua multidimensional e intercultural no Estado da Paraíba, deslocando-se do lugar de língua parecida, logo, fácil, e que não precisa ser estudada, e ocupando o espaço de uma possibilidade a mais de subjetivação, de fazer-se outro, fortalecendo nossa identidade latino-americana.

Temos consciência da importância de continuarmos lutando para que haja políticas públicas de divulgação, implantação e reconhecimento da relevância do ensino do espanhol em nosso território de forma que a Lei deixe de ser letra morta e promova a língua viva no contexto da integração latino-americana.

O não cumprimento da Lei tem como resultado a falta de oportunidades profissionais para professores de espanhol no cariri ocidental paraibano. Este fato, de certa forma, pode inviabilizar o curso de Licenciatura

¹¹ SOUZA. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.*

em Letras-Espanhol do Campus VI, já que reduz uma faculdade de formação de professores à função de uma escola de línguas. Apesar de oferecer o acesso ao estudo de uma língua adicional, o que atende ao anseio de 85% dos participantes da nossa pesquisa, que buscam ampliar horizontes e a visão de mundo, não oferece oportunidades no mercado de trabalho.

Fábio Marques de Souza é mestre e doutor em Educação, tendo como foco de investigação o ensino-aprendizagem de Espanhol-Língua Adicional e a formação de professores para este idioma, obtidos, respectivamente, na UNESP/Marília (2009) e na Faculdade de Educação da USP (2014). É licenciado em Letras (UNESP/Assis - 2006) e em Pedagogia (UNINOVE - 2014) e professor e pesquisador junto ao curso de Letras-Espanhol da UEPB, desde 2011.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.161, de 5 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<https://goo.gl/unksu6>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias - conhecimentos de Espanhol. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 127-164.
- CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. España: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, 2005.
- CRUZ, M. L. O. B. Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español. Málaga: ASELE, 2004. 121 p., n. 6. (Colección Monografías).
- FREIRE, P. A educação na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LOPE BLANCH, J. M. Estudios de lingüística hispanoamericana. México: UNAM, 1989.
- MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. Constituição de objetos de estudo. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. (Org.). Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: Edições M3T, 2007.
- RONA, P. J. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. In: ASAMBLEA DE FILOGÍA DEL CONGRESO DE INSTITUCIONES HISPÁNICAS, 1, 1964, Madrid. Presente y Futuro de la Lengua Española. Madrid: Centro virtual cervantes, 1964. v. 1, p. 215-226.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209-231, Aug. 1972. Disponível em: <<http://goo.gl/hbFmbZ>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

SOUZA, F. M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/nkdmfC>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

VERA, A. A. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo, 1983.

Depoimento de uma professora

Atualmente leciono em três instituições, sendo duas escolas da rede particular e uma escola de idiomas. Minha primeira experiência profissional como professora foi na escola de idiomas, desde março de 2012 à data atual. Em primeiro lugar, destaco, nesse contexto, a objetividade ao estudar o idioma, pois os alunos escolheram estar ali espontaneamente, mais interessados a cada dia. As turmas são heterogêneas: várias idades a partir dos doze anos. Esta heterogeneidade favorece a troca de experiências, porém, em alguns casos, dificulta a contextualização dos temas propostos pelo livro didático. A escola tem a metodologia própria que direciona o professor, mas, por outro lado, o engessa. É um trabalho desafiador, pois, devo utilizar a metodologia, cumprir o conteúdo sem deixar que as aulas se convertam em tediosas por causa do sistema.

Posteriormente, fui contratada por uma escola da rede particular, onde atuo até a presente data. Leciono para as turmas do sexto ao nono ano sendo uma aula semanal de cinquenta minutos: pouco tempo para muito conteúdo. A escola não adota livro didático de língua estrangeira, pois, segundo a coordenação pedagógica, os professores não conseguiam completar o livro e a reclamação dos pais era constante: pagavam pelo material que não era totalmente utilizado e por este motivo tenho que elaborar o material que é reproduzido para os alunos. Faço uma coleta das atividades disponíveis na plataforma digital da rede, pesquiso em outros livros didáticos e materiais disponíveis na Internet, adaptando-os, com mais liberdade para trabalhar o conteúdo, de acordo com o

plano de estudo. Percebo que a motivação dos alunos é equilibrada, pois alguns têm contato com o idioma através de séries, canções, viagens e se interessam. Outros demonstram apatia dizendo que não gostam da disciplina, ao contrário de assumirem a dificuldade, bloqueando o aprendizado. Quando comecei a lecionar nessa instituição, alguns alunos questionavam: “por que estudar espanhol? Não aprendem nada e têm que fazer curso de idiomas fora”; além de conceituarem a aula de língua estrangeira como aula de “enrolação”, preencher horário, etc. Foi decepcionante ouvir os comentários; mais um desafio lançado: encantá-los e ajudá-los a compreender o valor, o sentido e o enriquecimento que estudar um idioma pode nos propiciar.

Uma característica favorável dessa escola é o número de alunos por sala, mínimo dezesseis e máximo 25, sendo possível acompanhar melhor. A estrutura física também é vantajosa porque as salas são menores, boa acústica, excelentes para atividades de áudio. A coordenação pedagógica e a direção incentivam as disciplinas de línguas estrangeiras, por exemplo: o cardápio da merenda escolar é disponibilizado em português, espanhol e inglês; os espaços da escola como banheiro, laboratório de informática, secretaria, etc. são identificados nos três idiomas; evitam agendar visitas técnicas/externas de outras disciplinas no dia da aula de língua estrangeira; apoiam atividades extras e disponibilizam recursos como data show, radio gravador, etc.

Na terceira instituição, em que trabalho com crianças do terceiro ao sexto ano, desde junho de 2012, me deparei com outra realidade. As turmas são maiores, compostas por 25 a 35 alunos; a estrutura física não favorece as atividades de áudio em razão das salas serem grandes, altas e com péssima acústica. Como se trata de uma rede de ensino maior, não é possível evitar a compatibilidade de atividades externas de outras matérias no dia da aula de língua estrangeira. É uma aula semanal de sessenta minutos para trabalhar apressadamente o livro didático e atividades extras como interpretação textual. Porém, comparado com os adolescentes, as crianças são mais entusiasmadas e não se importam em arriscar e praticar a oralidade em sala.

Por fim, ao ingressar no mercado de trabalho como professora de espanhol percebi que o primeiro desafio, a cada nova turma,

independentemente da metodologia ou do modelo de ensino, é romper o prejulamento que a sociedade tem sobre o idioma: “espanhol é muito fácil”; “espanhol é como português”; “inglês é mais importante”. E a cada dia, tenho certeza que o encantamento, a motivação, a superação dos obstáculos, a busca de novos mecanismos e a educação continuada são fundamentais na prática pedagógica do professor e na expansão da língua espanhola.

Glaziane Cota Guedes possui graduação em Letras-Licenciatura em Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais e atua desde 2012 como professora de espanhol da rede particular de ensino (Fundamental I e II) e em escolas de idiomas.

Lei nº 11.161/05: a política linguística e a implementação de ações no estado de Pernambuco

Kélvya Freitas Abreu
Lilian Barbosa

Em agosto de 2005 a Presidência da República sancionou a Lei 11.161 que ficou conhecida, grosso modo, como a lei do espanhol, por tratar da oferta da língua espanhola na educação básica brasileira. Essa língua estrangeira moderna (LEM) teria sua oferta facultativa no ensino fundamental e obrigatória no ensino médio público e privado.

Desse modo, a instituição do regimento foi importante por inúmeros motivos, mas talvez o principal seja o fato de o alunado ter a oportunidade de escolher uma língua estrangeira que mais lhe interesse. Possivelmente o fato de o Brasil estar cercado por países hispanofalantes pesa no momento da escolha; em outras palavras, o avizinhamento entre os territórios gera certo interesse por oferecer oportunidades de intercâmbios culturais, intelectuais, econômicos, entre outros.

Vale destacar que com relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira (LE), Abreu sinaliza que a própria publicação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional reformula a atenção dada até então ao ensino de uma LE,¹ uma vez que o fato de aprender um idioma era associado apenas a uma atividade complementar e sem "relevância na construção da identidade do aprendiz".² Assim sendo, ao repensarmos e propormos um novo status ao ensino de LE moderna, passamos a

¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*.

² ABREU. *Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola*, p. 23.

compreendê-la como uma disciplina do saber que apoia a formação cidadã do alunado.

Não obstante, conforme se expõe em capítulo específico para o ensino de língua espanhola nas Orientações curriculares nacionais para o ensino médio,³ o espanhol deve ser compreendido no processo educativo como carregado de significados e valores, devendo os estudantes serem expostos ao processo de alteridade, de diversidade, de heterogeneidade, pois esse é o “caminho fértil para a construção da sua identidade”.⁴

Destacamos, portanto, que a publicação de um capítulo específico em um documento norteador da educação básica brasileira é o resultado de um gesto de política linguística. Gesto esse fundamentado pela publicação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que fortificou a implementação e oferta da Língua Espanhola no país.

Evidenciamos que as políticas linguísticas na Latino-América tendem a privilegiar aproximações entre a língua portuguesa e a espanhola. Nesse sentido, o português é estudado na Argentina, Uruguai e Paraguai, principalmente nas regiões fronteiriças. Logo, é possível compreender os interesses do Mercosul, criado na década de 90, de aproximar, também pela língua, os países latinos já que, como apontou Nebrija em 1492 no prólogo da primeira gramática de uma língua neolatina – o castelano – “siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron”.⁵ Ou seja, o entendimento de que a língua e o desenvolvimento da nação são interdependentes existe há muitos séculos.

Assim, o tratado do mercado comum foi um dos grandes responsáveis pela oferta do espanhol no Brasil. Por um lado, tal tratado foi pensado para estreitar e fomentar uma maior integração entre nossa vida cotidiana com os demais países que fazem parte do acordo, favorecendo trânsitos econômicos, políticos e culturais. Por outro lado, contraditoriamente, em um primeiro momento não se estabelecem políticas linguísticas claras para a difusão desse acordo, principalmente associado à produção de material didático, pois, “embora o Mercosul tenha sido um

³ BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*.

⁴ BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*, p. 129.

⁵ “sempre a língua foi companheira do império; e de tal maneira o seguiu, que juntamente começaram, cresceram e floresceram”. Tradução sob nossa responsabilidade.

forte responsável pelo recrudescimento do ensino da língua espanhola no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizados para o ensino deste idioma é de origem peninsular”.⁶

Atualmente, contudo, tanto o ensino do espanhol no Brasil, quanto o do português na Argentina fazem parte de políticas linguísticas que relacionam objetivos comuns. Tais objetivos podem ser melhor compreendidos se atentarmos para a definição do conceito de política linguística e, para isto, citamos Varela:

*Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos.*⁷

As modificações operadas no campo político, a nova forma de olhar e escolher uma língua estrangeira moderna para se adotar nas escolas brasileiras, segundo interesses econômicos, leva em consideração especificidades regionais. O estudante pode se valer no presente ou futuro da língua para nortear seus passos profissionais. De todo modo, nas diversas regiões, as relações linguísticas e culturais entre português e espanhol são estreitadas e permitem uma comunicação crescente entre os povos.

O texto da lei afirma: “§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”. Embora o prazo não tenha sido cumprido, o governo brasileiro vem executando ações no intuito de garantir a oferta da língua estrangeira aos nossos aprendizes.

Documentos oficiais, como a publicação das *Orientações curriculares para o ensino médio* – OCEM – em 2006, buscam dar um norte para a questão. Nesse documento podemos encontrar direções específicas ao ensino de espanhol tais como reflexões sobre “o papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do

⁶ CAMARGO. *O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história*, p. 143.

⁷ Citado por RODRIGUES. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*, p. 15. Disponível em: <<http://goo.gl/NXtA0b>>.

Espanhol”, ou ainda, “o que fazer com a heterogeneidade do Espanhol? Qual variedade ensinar? O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?”. Assim, as OCEM buscam garantir um ensino embasado na reflexão e na heterogeneidade para, com isso, formar cidadãos críticos.

Os PCNs, por sua vez, preveem a oferta de um curso de língua estrangeira que atente para particularidades sociais, culturais e históricas da região onde o idioma será estudado, e prossegue valorizando questões ligadas à diversidade e à pertinência do estudo voltado para o mercado de trabalho. Logo, os PCNs afirmam que “não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno”.⁸

Outra ação importante é a tentativa, nem sempre eficaz, de pensar em materiais didáticos úteis no processo de ensino-aprendizagem, tais como a distribuição de livros, gramáticas e dicionários às escolas que manifestaram interesse em ofertar o espanhol como idioma estrangeiro moderno. E, não menos importante, nos últimos anos observamos o crescimento de vagas no ensino superior de todo país voltado para professores de língua espanhola e suas literaturas.

É possível notar que existe um esforço por parte do Governo Federal na direção de disponibilizar o curso de licenciatura nas Universidades Federais, garantido a formação de profissionais competentes que deverão atuar na área e garantir o cumprimento da lei. Muitos estados do nosso país em seu âmbito universitário também procuram promover a disseminação da oferta do espanhol. Essa postura do Governo é, na verdade, um ganho conquistado com protestos dos professores de espanhol de todo o país. Isto porque, em 2009 o Brasil assinou uma carta de intenções, um documento que visava à difusão do idioma na rede pública de ensino, o que é, aparentemente, algo interessante. Entretanto, o acordo tornava o Instituto Cervantes, com sede na Espanha e filiais no Brasil, o responsável por formar professores brasileiros por meio da educação a distância. Ainda que o Instituto seja um centro importante de ensino e difusão do idioma e cultura hispânica, ele não possui autonomia para

⁸ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*, p. 149.

formar professores, portanto, ocuparia um lugar pertencente a outras instituições.

O papel que caberia às Universidades ficaria, de acordo com o documento, delegado a um órgão que não tem responsabilidade didática para executar tal trabalho, não podendo licenciar professores de espanhol, pois não é uma instituição universitária. De acordo com o então ministro da educação faltavam meios para o cumprimento da Lei 11.161 e a cooperação tornaria possível a implantação e oferta do espanhol, já que o Brasil não tinha em 2009 um número suficiente de professores graduados, o que tornava impossível a oferta da língua em toda a rede pública de ensino:

“Com essa cooperação, a integração entre os países ibero-americanos se torna mais concreta”, afirmou Haddad. O ministro lembrou que, em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161, que torna o ensino do espanhol obrigatório para todos os brasileiros que desejam aprender o idioma. “Nos faltavam meios para isso. Mas, com as novas tecnologias da educação, será possível revolucionar o ensino de línguas no país”, disse, em alusão à implantação de laboratórios de informática em todas as escolas públicas, com internet banda larga, até o fim de 2010.⁹

Passado o contratempo de outros órgãos realizarem o papel da Universidade, o número de cursos de graduação em espanhol aumentou em muitos estados do país e, com isso, a formação de professores capacitados, oferecida por organismos credenciados para tal, cresceu consideravelmente.

Dessa forma, segundo Abreu, seriam inegáveis os impactos que a Lei 11.161 teria no sistema educacional brasileiro, pois:

[...] teremos nos anos posteriores a sua publicação várias implicações no ensino da língua espanhola: a sua oferta obrigatória nas escolas da rede pública e privada no ensino médio; a opção da oferta no ensino fundamental II; a necessária e oportuna contratação de profissionais habilitados; a ampliação da oferta da formação desses profissionais; a reflexão sobre o currículo; a autoavaliação sobre o ensino e o material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem; entre outros.¹⁰

⁹ Disponível em: <<http://goo.gl/sxHfV7>>. Acesso em: 4 maio 2016.

¹⁰ ABREU. *Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e*

Reforçamos o exposto por Abreu: houve ampliação dos centros de formação de profissionais habilitados para ensinarem a língua hispânica. Portanto, as vagas para professores de espanhol no ensino superior público aumentaram desde 2005 – ano no qual a Lei 11.161 foi sancionada – até a presente data. No caso específico do Estado do Pernambuco, há três Universidades públicas que oferecem licenciatura em Letras-Espanhol. Das três instituições, duas são federais: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); já a terceira é estadual: a Universidade de Pernambuco (UPE). Cabe mencionar, neste momento, que instituições privadas também oferecem o curso superior de espanhol no Estado de Pernambuco, entretanto optamos por realizar um recorte em nossa investigação; desse modo, ateremos o olhar de nossa pesquisa ao ensino superior público.

A UFPE, *campus* de Recife, oferece o curso de Letras – licenciaturas nas modalidades Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa. A Instituição conta com uma carga horária de 2.700 horas no bacharelado e de 3.150 horas nas licenciaturas.

A referida universidade foi a primeira, entre as três faculdades públicas de Pernambuco aqui consideradas, a disponibilizar o curso. Isso se deu em 1994, sendo, portanto, a oferta anterior à Lei do Espanhol. Em 2010, a licenciatura deixou de ter dupla habilitação e passou a ser licenciatura plena em língua espanhola.

A Instituição Federal oferta, ainda, o curso de espanhol no ambiente virtual, neste podemos ler:

Como consequência da aplicação da Lei que promove a obrigatoriedade do Ensino da Língua Espanhola na Grade Curricular do Ensino Médio, estendida ao âmbito do Ensino Fundamental em a quase totalidade de Prefeituras Municipais do Estado de Pernambuco, é de interesse primordial o desenvolvimento e a formação adequada de profissionais do Ensino da Língua Espanhola. O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol à Distância atende esta demanda e destina-se à formação de professores de Língua Espanhola do Ensino Fundamental e Médio e, em especial, àqueles em exercício nas redes públicas e privadas, embora sem licenciatura na disciplina em que estão lecionando. De acordo com as diretrizes curriculares para formação de professores de Ensino Médio, o Curso de Licenciatura

implicações para o ensino da língua espanhola.

em Letras-Espanhol à Distância tem duração de, no mínimo, 8 e de 14 períodos, no máximo, integralizando o total de 2.895 horas.¹¹

A UFPE disponibiliza, portanto, o curso de licenciatura em espanhol presencial e de Letras-Espanhol à distância.

No ambiente virtual, a licenciatura nasce a fim de atender a demanda criada com a implantação da lei, como informa o texto, e o curso incide na formação adequada dos profissionais de língua, já que o Estado de Pernambuco se propõe a oferecer o idioma nas escolas de ensino fundamental e médio. Na modalidade à distância, o curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola da UFPE teve início em 2010, nos polos de apoio presencial de Surubim, Tabira, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Recife. O curso possui uma carga horária total de 2.895 horas.¹²

De acordo com o portal disponibilizado na *web*, o quantitativo de vagas depende de negociações com o MEC para atender às demandas locais. No vestibular de 2010 foram oferecidas 300 vagas, distribuídas em seis turmas de cinquenta alunos nos polos municipais de apoio presencial supracitados.

Ainda com base nas informações vinculadas naquele *site*, dessas trezentas vagas, cinquenta foram oferecidas pelo programa Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no polo de Apoio Presencial de Pesqueira, de modo que temos a inserção de mais uma cidade, com a particularidade de, neste caso, o curso ser oferecido a um programa no qual o público já era composto por professores atuantes na rede pública de ensino.

A UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco – oferece o curso de licenciatura em Letras-Espanhol e suas licenciaturas na cidade de Recife desde o ano de 2009. As aulas ocorrem no período noturno e são ofertadas quarenta vagas por semestre, ou seja, oitenta anualmente. A carga horária é de 3.510 horas/aula organizadas em aulas e atividades distribuídas em nove semestres.

A UPE – Universidade de Pernambuco – disponibiliza licenciatura em Letras-Espanhol e suas literaturas desde o ano de 2013 no *campus*

¹¹ Moodle UFPE – licenciatura em Letras Língua Espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/VMF9I>>.

¹² Destaca-se que os polos de Surubim e Garanhuns atendem à mesorregião do Agreste, Tabira, à mesorregião do Sertão e Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Recife atendem à mesorregião metropolitana e capital de Pernambuco.

de Nazaré da Mata, portanto mais recente que as demais Universidades mencionadas neste trabalho. As aulas ocorrem no período vespertino com duração de nove semestres e o texto do Plano Político Pedagógico do curso chama a atenção por trazer informações pertinentes ao que ora discutimos neste artigo:

Buscando atender a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 e adequar o curso de Letras da UPE/Campus Mata Norte às resoluções CNE/CP 27/2001 de 2/10/2001, CNE/CP1 de 18/2/2002 e CNE/CP2 de 19/2/2002, CNE/CP9 de 2/10/2001 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES 7 de 11/3/2002), este curso busca aprofundar os estudos de língua em diferentes contextos de uso com foco nos estudos linguísticos e literários. A partir de vários estudos, realizados pelo NDE juntamente com o colegiado, sob a presidência e com a participação da coordenação realizou-se a proposta de implantação do Curso Língua Portuguesa e Língua Espanhola com suas respectivas literaturas. *Vale salientar que a elaboração desse projeto deveu-se a constatação da necessidade premente de formar profissionais para atuarem na educação básica, tendo em vista a importância do conhecimento da referida língua, para o meio científico e para o mercado de trabalho, que vem exigindo, principalmente, no Estado de Pernambuco, recursos humanos qualificados, haja vista a ampliação da indústria e do comércio e a criação do complexo portuário de Suape.*¹³

É possível extrair do corpo do fragmento acima algumas informações importantes, pela natureza deste trabalho – que procura, em uma das frentes, analisar e refletir acerca da oferta do curso de licenciatura em Letras-Espanhol nas três Universidades públicas do Estado de Pernambuco. O excerto demonstra como o sancionamento da Lei nº 11.161/2005 afetou a organização dos cursos de licenciaturas no Estado. Ou seja, o curso de espanhol se erige na Universidade Estadual a fim de atender à lei do espanhol e, apoiado em estudos específicos, procura tanto formar profissionais que deverão atuar na rede de ensino pernambucana, quanto qualificar recursos humanos para operar no comércio, indústria e no complexo portuário de Suape.

É possível observar que a legislação produziu impacto na rede educacional superior pública de Pernambuco. O mais importante talvez seja

¹³ Plano político pedagógico, p. 7. Grifo nosso.

o processo de a lei modificar e movimentar o cenário educativo e econômico pernambucano e brasileiro, abrindo mais possibilidades de atuação profissional e contribuindo para o crescimento intelectual e crítico dos nossos educandos.

Espaços de diálogos sobre questões de políticas linguísticas, sobre o ensino da língua espanhola, sobre a formação do profissional no nordeste brasileiro foram e são promovidos por intermédio de eventos, congressos, colóquios, conforme se pode visualizar na proposta, por exemplo, do I e III Congresso Nordestino de Espanhol ocorrido em Pernambuco, um em 2008 e o outro em 2010, no qual se buscava, para esse último, como escopo:

- Consolidar uma pesquisa orientada ao ensino e aprendizagem de Língua e Literatura em Língua Espanhola no Nordeste do Brasil, contemplando as necessidades específicas da região.
- Atualizar e aprofundar o conhecimento de língua, literatura e cultura hispânicas de professores, alunos e estudiosos do espanhol. Além de despertar a consciência de classe e autovalorização dos profissionais envolvidos. Como objetivos concomitantes, interiorizar e ampliar conhecimentos diversos; discutir os interesses dos professores de espanhol da área metropolitana e interior e buscar uma maior união entre os estudiosos e professores de castelhano do Nordeste, na consciência das particularidades socioeconômicas e culturais dos discentes desta região do Brasil.¹⁴

Cumpra destacar ainda as linhas propostas para o XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol,¹⁵ também ocorrido em Pernambuco, mas em julho de 2013:

1. Situação da língua espanhola. Políticas públicas educacionais e políticas linguísticas. Currículo, formação de professores, integração e cidadania.
2. Educação a Distância (EaD) e o uso das Tecnologias da

¹⁴ Evento organizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Associação de Professores de Espanhol de Pernambuco (APEEPE). Disponível em: <<http://goo.gl/oqgzud>>.

¹⁵ Com o título do evento Ensino de Espanhol no Brasil: Novos Horizontes, o congresso foi organizado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco (APEEPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível em: <<https://goo.gl/f4OPFX>>. Grifos nossos.

Informação e Comunicação (TIC): relações de ensino-aprendizagem em língua espanhola.

3. Língua espanhola no contexto brasileiro: campos de trabalho e áreas de atuação para especialistas na área.
4. *Língua espanhola em contextos locais e regionais*: relatos de experiências didáticas. Ensino de espanhol para crianças, adolescentes e terceira idade.
5. Relações interculturais e interdisciplinares no ensino de língua e literaturas em língua espanhola.
6. Literaturas em língua espanhola: perspectivas teóricas e *análises* críticas.
7. Língua espanhola: abordagens de estudo.

Notamos a preocupação em debater e criar momentos de reflexão sobre as políticas educacionais relacionadas ao ensino de espanhol e sua efetiva implementação no Estado e conseqüentemente no país. Assim, conforme já exposto no trecho do Plano Político Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol e suas literaturas da UPE, faz-se urgente a capacitação do profissional para atuar e assim efetivar o que promulga a Lei 11.161.

Tal cenário possui impactos em outros pontos. Dessa forma, cabe-nos ressaltar que segundo dados do censo escolar de 2014,¹⁶ o número de discentes matriculados na rede pública Estadual e Municipal do Estado de Pernambuco no nível médio da Educação Básica em ensino regular, somam-se aproximadamente 214.924 para o sistema parcial e 117.382 para o sistema integral de ensino. Logo, no Estado há a possibilidade de um pouco mais de trezentos mil alunos terem a oportunidade de estudar a língua espanhola, pois segundo o que preconiza a Lei 11.161, a oferta é obrigatória e a escolha de sua matrícula é facultada ao discente.

Sob esse olhar, valer-nos de dados, tais como: quais escolas ofertam e como é vivenciada essa oferta, quer seja por centros de línguas, quer seja por aulas no contraturno, quer seja por encontros quinzenais com duas horas aulas conjugadas, ou até mesmo, a não oferta da disciplina, revela e ecoa que a implementação da Lei tem um caminho longo a ser percorrido.¹⁷

¹⁶ Censo escolar. Disponível em: <<http://goo.gl/mCgJBG>>.

¹⁷ Esse cenário foi percebido após informações coletadas com colegas docentes de idiomas no Sertão Central de Pernambuco e alunos dessa região que finalizaram seu ensino médio e não tiveram a

Essa conjuntura, de acordo com Kanashiro, associa-se ao fato de na Lei 11.161, por ser enxuta e muito objetiva, ao trazer somente uma página, “alguns aspectos dos artigos e parágrafos não ficaram claros”,¹⁸ ocasionando, por sua vez, “várias discussões, questionamentos e diferentes interpretações”. Assim, esse pode ser um dos motivos pela forma como é vivenciada a oferta nas escolas, uma vez que não há um padrão na carga horária destinada para a disciplina, como consequência impacta-se na seleção e na justificativa de ampliação das vagas para os profissionais de espanhol.

Portanto, destacamos, e vale refletir sobre isso, os últimos concursos, para a rede pública estadual em Pernambuco, destinados ao docente de espanhol, uma vez que, no final do ano de 2005, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/PE),¹⁹ por meio de Concurso Público para Provedores de Cargos em Vagas de Nível Superior, ofertou 35 vagas para o profissional de Língua Espanhola, distribuídos no Estado conforme o Anexo I. Já em 2008, foi feito novo concurso sob responsabilidade do Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE).²⁰ Contudo, nesse concurso, as vagas destinadas aos professores de espanhol diminuíram, perfazendo um total de somente 13. Observamos uma queda da oferta de vagas para esse profissional, especialmente porque após o concurso de 2008, os outros editais que correlacionavam a oferta da admissão de docente trataram-se somente de edital simplificado para contratação temporária em 2012 e em 2013 para o Projovem Urbano e Projovem Prisional, mas que em nenhum dos casos destinaram-se vagas para o espanhol.

Retomamos as considerações de Kanashiro ao informar que ao trazer em seu Art. 1º que o “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado,

oportunidade de estudar espanhol já recentemente (posteriormente ao ano de 2005).

¹⁸ KANASHIRO. *As linhas e as entrelinhas*: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM, p. 38.

¹⁹ Esse concurso foi realizado em parceria com a Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE). Ressalta-se que foi disponibilizado um total de 4.000 vagas para docentes e duzentos para o cargo Técnico Educacional. Tal concurso tinha o prazo de validade de dois anos, sendo prorrogável por mais dois anos. Disponível em: <<http://goo.gl/stiskx>>.

²⁰ Normas complementares ao edital do concurso. Informações retiradas do sítio: <<http://goo.gl/bldl9U>>.

gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”,²¹ a Lei 11.161 deixa a possibilidade interpretativa de, primeiro: se for uma oferta a critério da opção do aluno poderá não ocorrer uma demanda alta de professores de espanhol, fato que justificaria a não contratação do profissional; segundo, se a implantação for de forma gradativa, ela será ofertada em quais séries do ensino médio? Somente os primeiros anos ou todo o ensino médio, por exemplo? Novamente acarretando impacto no número e na necessidade do profissional que estará atuando em sala de aula.

Para o Estado de Pernambuco, faz-se necessário colocar ainda em evidência que a oferta ao nível da Educação Básica e Pública da língua espanhola é vivenciada também na Rede Tecnológica de Ensino, mais precisamente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes. Desse modo, destacamos as duas instituições federais existentes no Estado, a saber: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)²² e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSPE).²³ Essas foram formalizadas em Institutos Federais com a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, adequando-se assim as unidades que atuavam como Escolas Agrotécnicas Federais ou como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) à nova realidade e proposta da Instituição.

A oferta do ensino médio na rede tecnológica de ensino pode ser compreendida conforme o Art. 32 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 de duas formas: integrada ou concomitante. Para a primeira, o discente cursa o ensino médio integrado às disciplinas propedêuticas (matérias comuns ao ensino médio: português, matemática, biologia, espanhol, etc.), aliadas às técnicas na mesma instituição; ao passo que na modalidade concomitante pode-se cursar na mesma instituição ou em uma outra escola

²¹ BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005.

²² O IFPE conta a partir de 2008 com os *campi*: Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais – AFS); Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDS do CEFET-PE); Recife (antiga sede do CEFET-PE); Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, da Expansão II; e o *Campus* Virtual da Educação a Distância (EaD), com aulas presenciais em dezenove polos. Ainda com a terceira fase de Expansão da Rede, em 2014, o IFPE ganhou mais sete unidades nas cidades de Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu. Maiores informações: <<http://goo.gl/Pqpp5k>>.

²³ O IFSPE conta a partir de 2008 com cinco *campi* em pleno funcionamento: Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Salgueiro e Ouricuri; em 2014, mais dois em fase de implantação: Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada; além de três centros de referência nos municípios de Afrânio, Petrolândia e Sertânia. Maiores informações: <<http://goo.gl/WPBe0X>>.

a parte propedêutica em um turno e no outro as disciplinas técnicas, no Instituto Federal. Em ambas ocorre a oferta da língua espanhola, estando somente a sua carga horária total de aula na responsabilidade do que expõe cada projeto de curso de cada Instituição.

No caso do IFSP, todos os seus *campi* trabalham com a modalidade do ensino médio integrado (EMI) e a língua espanhola. Segundo os projetos pedagógicos dos cursos de EMI, a língua espanhola deve ser direcionada ao eixo diversidade e sua oferta se dará nos terceiro e quarto anos do EMI,²⁴ com carga horária anual de oitenta horas/aula para cada série.

Portanto, conforme exposto por Kanashiro em sua tese e reforçado por este estudo, faz-se urgente um melhor aprofundamento e transparência na compreensão da Lei 11.161, bem como do entendimento da própria LDBEN nº 9.394/96 em seu Art. 36, diretriz III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”,²⁵ uma vez que inúmeras indagações surgem diante das mais variadas interpretações:

- A língua espanhola é a disciplina obrigatória que trata a LDBEN?
- A disciplina não é facultada ao aluno escolher?
- Quando se menciona oferta obrigatória e gradativa, delimita-se em qual série será ofertada?
- Com relação à carga horária, estipula-se algo para o espanhol para esse nível de ensino (ensino médio)? E para o ensino médio integrado da rede tecnológica?

Convém sinalizar que frente a esse cenário tantas outras instituições, em Pernambuco como no Brasil como um todo, traçam uma ou outra compreensão da lei. Essa interpretação poderá, assim como exposto por Abreu, ter efeitos na própria construção dos currículos, na oferta de concursos para os profissionais, na confecção de materiais específicos para o ensino da língua espanhola, entre tantos outros pontos.

Dessa forma, a produção de material didático e a chancela para as instituições públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático,

²⁴ Os ensinos médios integrados do IFSP são ofertados em quatro anos.

²⁵ BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*.

de obras direcionadas às três séries do nível médio da Educação Básica, pode sinalizar a ruptura de compreensão da oferta da língua espanhola em uma ou determinadas séries, já que é aprovada uma coleção para esse nível educacional nas três séries que a compõem.

Considerações finais

Ao passear brevemente sobre a linha de tempo percorrida em uma década de Lei do Espanhol, observamos que os impactos produzidos pelo gesto de política linguística, a Lei 11.161, nestes dez anos de sua publicação, em especial no Estado de Pernambuco, revelam as dificuldades de compreensão principalmente ao nível da Educação Básica para sua implementação e oferta. Porém, a solidificação de espaços para formação docente por meio das instituições de nível superior certamente colaborou, favorece e potencializará a construção e consciência política de implementação da Lei nos 185 municípios que compõem Pernambuco.

Conforme expusemos, trata-se de um trilhar árduo e de planejamentos de médio a longo prazo, uma vez que não se forma, não se viabiliza a construção de currículos, não se dispõe de materiais de maneira simples, rápida e fácil. Isso requer planejamento e engajamento pelos gestores do Estado e do País ao se adequarem ao que é posto pela Lei.

De igual forma, quando do planejamento, compreensão e adesão ao que potencializa a Lei 11.161, as ações se tornarão transparentes e ganharão ainda mais relevo em cada canto desse país. Reforçamos isso, pois os dados e informações sobre a implementação da língua em Pernambuco não foram de fácil acesso, principalmente quando aproximado um olhar sobre os currículos e formas de ofertas no nível da educação básica.

Contudo, ao proporcionar espaços de formação docente e capacitação, concurso público, o estudo e a formação de adolescentes, em lugares tão distantes de grandes centros urbanos, na língua espanhola, demonstra-se que alguns passos já foram dados em Pernambuco.

Lilian Barbosa possui graduação em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis (UNESP) e mestrado em Letras pela mesma Universidade. Atuou como professora de língua espanhola e suas literaturas na Universidade Estadual da Paraíba e atualmente é professora de teoria literária e língua espanhola e suas literaturas na UPE-Universidade de Pernambuco.

Kélvya Freitas Abreu é mestre em Linguística e licenciada em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSPE) e atua na área de Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira em suas pesquisas.

Referências

- ACORDO vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas. 4 de agosto de 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/Lo13s6>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- ASSOCIAÇÃO dos Professores de Espanhol de Pernambuco – APEEPE. III Congresso de Espanhol do Nordeste. Disponível em: <<http://goo.gl/RG4PFG>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- ABREU, K. F. *Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/PrxvSp>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/H8QK8T>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAMARGO, M. L. *O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história*. Disponível em: <<http://goo.gl/iFgUvM>>. Acesso em: 26 mar. de 2015.
- INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar. Disponível em: <<http://goo.gl/oq69p8>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- INSTITUTO Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://goo.gl/swvit7>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- KANASHIRO, D. S. K. *As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM*. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MOODLE UFPE: licenciatura em Letras–Língua Espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/lY5Czo>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- NEBRIJA, A. *Gramática sobre la lengua Castellana*. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano. Disponível em: <<http://goo.gl/xjdku6>>. Acesso em: 19 mar. de 2015.
- PORTARIA Conjunta SARE/SEDUC n. 37, de 24 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/mNAMoQ>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- RODRIGUEZ, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Coleção explorando o ensino: espanhol*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/47jxHZ>>. Acesso em: 19 mar. de 2015.
- SECRETARIA de administração do Estado. Secretaria de Educação. Concurso público – normas complementares ao edital. Disponível em: <<http://goo.gl/NIWXGF>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ANEXO 1 - Quadro de vagas e distribuição por GERE/disciplina no Estado de Pernambuco - concurso em 2005

GERE	Matemática	Português	Física	Química	Biologia	História	Geografia	Disciplinas Pedagógicas	Educação Física	Inglês	Francês	Espanhol	Ciências	TOTAL
Recife Norte	60	83	20	20	20	17	19	0	60	25	4	10	10	348
Recife Norte - Fernando de Noronha	4	4	1	2	3	2	2	0	2	2	0	0	0	22
Recife Sul	79	81	13	15	21	31	26	10	15	26	5	5	17	344
Metropolitana Norte	67	106	5	7	20	32	33	27	25	10	2	3	32	369
Metropolitana Sul	83	73	38	38	27	22	21	22	11	11	2	8	4	360
Agreste Centro-Norte - Caruaru	32	27	16	16	8	19	15	9	8	16	2	2	12	182
Agreste Meridional - Guaranhuns	52	47	15	20	47	31	25	19	19	10	2	2	0	289
Litoral Sul - Barreiros	18	13	0	0	12	4	5	0	4	4	0	0	0	60
Mata Centro - Vitória S. Antão	34	11	15	10	17	8	5	3	19	11	0	0	0	133
Mata Norte - Nazaré da Mata	41	46	11	6	25	26	23	3	11	11	1	1	12	217
Mata Sul - Palmares	38	18	0	0	34	12	10	16	15	4	0	0	1	148
Sertão Central - Salgueiro	32	23	8	6	18	20	15	11	17	19	0	0	21	190
Sertão do Alto Pajeú - Afogados	59	48	14	15	13	35	20	11	20	26	0	0	26	287
Sertão do Araripe - Araripina	28	25	20	19	12	7	6	4	4	17	0	0	6	148
Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	45	72	13	13	37	31	23	25	29	13	2	2	11	316
Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	47	69	3	2	44	30	22	2	15	0	1	2	0	237
Sertão do Sub-médio S. Francisco - Floresta	29	14	0	0	4	12	14	4	0	1	0	0	2	80
Vale do Capibaribe - Limoeiro	54	67	0	3	52	28	30	7	10	0	0	0	19	270
TOTAL GERAL	802	827	192	192	414	367	314	173	284	206	21	35	173	4000

Depoimento de uma aluna

Tenho pouca experiência no campo da docência, no entanto, durante meu percurso acadêmico, sobre tudo no último ano participando do FOCOELE, pude perceber que o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas escolas públicas é algo escasso e de pouco peso na grade curricular das mesmas. E mesmo com a Lei 11.161 a efetivação da língua no ambiente escolar não ocorreu. Acredito que o problema vem de todos os lados, a lei existe e, no entanto, a fiscalização quanto a sua aplicação é falha, e em consequência disso as instituições seguem tendo o Espanhol como língua opcional, dando prioridade ao inglês. A língua espanhola é trabalhada como projeto extracurricular ou depende do interesse das direções escolares. Visitei uma escola em que há pelo menos oito pilhas de livros de Espanhol (Enlaces, aprovado pelo PNLD 2015) para o Ensino Fundamental, sem utilização (além dos livros que o diretor doou aos alunos) e isso porque o diretor não tem intenção e nem interesse em inserir o Espanhol na grade escolar de sua instituição.

É triste ver a desvalorização do ensino de forma tão clara e evidente, e não ser tomada nenhuma providencia a respeito. Não só isso: muitas escolas sofrem com a falta de material didático para trabalhar, enquanto outras com o material na mão, simplesmente o ignoram. Como professora, me dói ver o descaso, não só quanto ao ensino do Espanhol, mas com a educação de forma geral, o desrespeito a um direito básico e essencial da sociedade.

Helen Cristina Campos Escolástico é graduanda no curso de Letras da UFMG, na habilitação em Língua Espanhola, estagiária/professora de espanhol nos Cursos de Línguas do Centro de Extensão-CENEX/FALE/UFMG, e monitora do Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira-FOCOELE.

Um raio-X do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Rio Grande do Norte (RN): políticas públicas, avanços e desafios

Alexandro Teixeira Gomes
Carla Aguiar Falcão
Lucineudo Machado Irineu

Considerações iniciais

Neste capítulo, considerando os dez anos de promulgação da famigerada “Lei do Espanhol” pelo então presidente Lula, analisamos a situação do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE) no estado do Rio Grande do Norte, na capital e no interior, a partir da descrição de políticas públicas postas em vigência nos últimos anos por três Instituições de Ensino Superior (IES) do referido estado, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quanto à formação de professores de E/LE.

Abordamos, assim, ao longo das discussões, dois grandes eixos temáticos (ensino presencial e semipresencial), com o objetivo maior de realizar uma “radiografia” das políticas públicas para o ensino de E/LE nestas duas modalidades, destacando avanços e retrocessos e, principalmente, sinalizando caminhos para melhorias, notadamente no que se refere à necessidade de expansão da oferta do Espanhol em todas as escolas de nível médio do RN, a curto prazo, e no que se refere à necessidade de implementação desta oferta também no ensino fundamental, a longo prazo, para que se fortaleçam o ensino de E/LE no estado e a oferta de vagas no mercado de trabalho para os profissionais que se licenciam para o ensino de línguas na educação básica de nosso estado.

Reconhecendo que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica” e que

não é de hoje que “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão”,¹ problematizamos, ainda, a execução de projetos especiais para a formação de professores de línguas, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)² que, na modalidade presencial, se constitui como um programa emergencial para formação de professores em exercício na rede pública de educação básica, em primeira e em segunda licenciaturas. O PARFOR é um projeto realizado através de uma parceria firmada entre a CAPES e as IES brasileiras que encontra barreiras, por exemplo, na falta de diálogo com os governos locais, para sua perfeita execução.

A seguir, damos início ao debate destacando projetos para formação de professores de E/LE na modalidade presencial.

O ensino de E/LE na modalidade presencial em terras potiguaras

Quando a Lei 11.161 foi sancionada, o Rio Grande do Norte já participava do processo de formação de professores de E/LE. No entanto, o estado contava com a oferta de apenas um curso de Letras (Habilitação em Língua Espanhola), que era oferecido pela UERN, no *Campus* Central dessa IES, localizado na cidade de Mossoró.

O curso da UERN foi implantado no ano de 2000 com oferta nos turnos matutino e noturno e até os dias atuais se mantém como importante polo formador de professores de espanhol no RN. Um dado interessante de destacar se refere ao fato de que, no mesmo ano em que a “Lei do espanhol” foi sancionada, a UERN deixou de oferecer a Habilitação em Língua Espanhola no período matutino alegando falta de espaço físico para acomodação das aulas. A referida IES só voltou a oferecer entrada de alunos no turno matutino em 2011, em virtude da crescente necessidade de formação de professores de Língua Espanhola imposta, exatamente, pela sanção da Lei 11.161.

Por outro lado, a própria UERN resolveu expandir a habilitação em língua espanhola e, no ano de 2007, implantou novos cursos da referida habilitação no *Campus* Avançado Profa. Maria Elias de Albuquerque Maia

¹ GATTI. *A Formação de professores no Brasil: características e problemas*, p. 1359.

² PLANO nacional de formação de professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <<http://googl/2akZG2>>.

(CAMEAM), no município de Pau dos Ferros, e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi (NAESA), no município de Apodi.

Apesar da oferta de vagas para formação de professores de língua espanhola na UERN desde o ano de 2000 e de sua expansão, a partir de 2007, o RN ainda apresentava uma considerável carência de professores com formação específica para atuar nas escolas de ensino médio.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação e da Cultura, na gestão da então governadora Vilma de Farias, resolveu oferecer um curso para professores efetivos da rede estadual de ensino, que estavam ministrando aulas de Espanhol, mas que não possuíam habilitação específica. O referido curso, intitulado "Curso Básico de Espanhol para Professores do Ensino Médio da Rede Estadual", foi organizado em parceria com a Universidade Potiguar e apresentava uma carga horária de 120 horas/aula, ministradas aos sábados em quatro cidades do RN: Natal, Mossoró, Currais Novos e Pau dos Ferros. Tratava-se de uma medida paliativa do governo estadual, à época bastante criticada por todos os segmentos envolvidos na formação de professores de espanhol.

Nesse íterim, outras IES do RN foram percebendo a importância e a necessidade de fortalecer a formação de professores de E/LE. Assim, o IFRN se destaca como a segunda IES do RN a criar uma licenciatura em Língua Espanhola e, em outubro de 2006, recebe a primeira turma da Licenciatura em Espanhol oferecida no *Campus* Central, na cidade de Natal. O IFRN também ganha espaço na formação de docentes de E/LE por dois motivos: primeiro, por ser a primeira instituição que oferece a formação em E/LE na capital potiguar e, segundo, por ser a primeira instituição a oferecer a licenciatura em E/LE, a distância, como veremos na próxima seção.

Somente em 2009, a UFRN, participando do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) do Governo Federal, implanta o curso de Letras/Espanhol. A Universidade abre a licenciatura no *Campus* Central, em Natal, e no Centro de Ensino Superior do Seridó, na cidade de Currais Novos.

Nesse sentido, em termos de avanços, desde a implantação da "Lei do espanhol", destacamos o fato de hoje termos, no âmbito do ensino público e gratuito, três renomadas IES do estado do Rio Grande do Norte

atuando na formação de professores de E/LE, na modalidade presencial, fruto, acreditamos, da implantação da Lei 11.161.

Outro avanço importante refere-se à realização do Concurso Público da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN), no ano de 2011, para a contratação de até noventa e nove docentes habilitados em Língua Espanhola para o quadro efetivo de pessoal dessa Secretaria, com atuação nas escolas de ensino médio, seguindo o que preconiza a lei.

Conseguimos, dessa forma, minimizar algumas das dificuldades que se impunham em 2005. No entanto, ainda temos alguns desafios que se colocam frente ao processo de formação e de atuação de professores de E/LE no RN.

Um desses desafios se refere à formação continuada para esses docentes, em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu*, como *stricto sensu*. Ainda faltam políticas públicas, tanto dos gestores como das próprias IES, que incentivem a formação continuada dos egressos desses cursos de licenciatura em E/LE.

Além disso, destacamos como desafio acompanhar a dinâmica da sociedade moderna, que tem obrigado às instituições formadoras a repensarem questões como tempo de formação dos discentes, opção por estruturas curriculares mais flexíveis e dinâmicas ou mais rígidas e tradicionais, maior engajamento entre o ensino presencial e o ensino a distância e, sobretudo, repensarem o papel do professor na sociedade da tecnologia e da informação.

Pensamos, ainda, que há o grande desafio de conscientizar os gestores do RN quanto à importância da realização de novos concursos públicos para contratar profissionais habilitados que possam suprir a carência ainda existente nas escolas de ensino médio e quanto à importância de oferecer dignas condições de trabalho aos docentes que já atuam nessas escolas da rede estadual de ensino. Ao mencionarmos condições dignas de trabalho, referimo-nos à estrutura física das escolas, às políticas de formação continuada de professores e, de modo especial, à revisão dos vencimentos remuneratórios dos professores.

Por fim, colocamos como tema atual e desafiador para o ensino de E/LE no RN o ensino de Espanhol na modalidade a distância, uma vez

que, das três IES mencionadas, apenas o IFRN oferece essa modalidade. É sobre esse tema que nos deteremos na próxima seção.

O RN e o ensino de E/LE na EaD

O acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal, em seu Art. 6º, quando afirma ser a educação um direito social. Como um direito básico do cidadão, e dado o seu poder transformador, é dever das instituições de ensino ofertar um ensino de qualidade, pautado em uma formação crítica, ética e reflexiva do cidadão.

Buscando cumprir com essa exigência constitucional e dar conta das demandas sociais, as instituições de ensino buscam cada vez mais ampliar sua oferta. Dentre as diferentes possibilidades de ensino, como a modalidade presencial por nós apresentada anteriormente, destacamos a educação a distância (EaD).

Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (ABAED) referentes ao ano de 2008, no Brasil, houve um aumento superior a 200% de alunos matriculados em cursos a distância com relação a 2004. Estas informações demonstram que a educação a distância é uma realidade presente no cenário nacional há bastante tempo.

Nesse sentido, consoante com sua função social, que reflete os princípios de que uma educação de qualidade é um direito de todos, o IFRN também assumiu uma política pública de EaD, objetivando interiorizar e democratizar o acesso à educação em terras potiguares.

Apesar da expansão do ensino superior no estado do Rio Grande Norte, o acesso da população à escola pode ser limitado por distintos fatores tais como: escasso tempo do aluno, dificuldade de acesso e/ou de transporte para a escola. Nesse contexto, a EaD configura-se como uma proposta viável para a formação dos que buscam uma boa capacitação para atuação em sua área, mas não têm acesso ao ensino presencial.

Com essa proposta de democratização do ensino superior, e pautado em pesquisa do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) realizada com base em dados do Censo Escolar de 2003, que indicava que, na Região Nordeste, faltavam 3,6 mil professores de Espanhol como

Língua Estrangeira, o IFRN passou a ofertar, em 2010, o Curso Superior de Licenciatura em Letras/Espanhol a distância.

O IFRN, pioneiro na oferta de uma licenciatura presencial em Espanhol na cidade de Natal, conforme destacamos anteriormente, também foi o primeiro a ofertar essa mesma licenciatura na modalidade a distância, com o objetivo de dar conta da demanda do estado. Para essa última licenciatura, o IFRN reproduziu todos os princípios e objetivos do curso presencial, resguardando as devidas especificidades de cada modalidade, como expõe em seu Projeto Pedagógico do Curso a distância (PPC). Na proposição deste projeto, compreendeu-se que a EaD é fruto de um contexto de inovações tecnológicas de uma sociedade que se enxerga, em grande parte, conectada aos novos meios de comunicação de massa e de socialização do saber no contexto contemporâneo. Neste contexto, dentre esses princípios:

[...] reafirma-se a educação como fenômeno social contextualizado. Nesse sentido, é preciso pensar na dimensão continental do país e na quantidade de profissionais excluídos do processo produtivo, devido, entre outros fatores, às diferenças socioeconômicas, à dificuldade de acesso aos locais de estudo, à pouca disponibilidade para frequentar cursos em horários mais rígidos. Desse cenário, surge a necessidade de envidar esforços para ampliar as ofertas educativas na modalidade a distância.³

Assim, na tentativa de cumprir a sua proposta, o IFRN, em sua primeira oferta de EaD, possibilitou aos municípios de Natal, Parnamirim, Lajes, Caraúbas, Grossos e Marcelino Vieira o acesso ao ensino superior em Espanhol e, em 2013, em sua terceira oferta, o expandiu também para os polos de São Gonçalo do Amarante e de Currais Novos. É importante destacar que, apesar de ser prevista para determinados municípios-polo, a oferta acaba por atender também as cidades vizinhas, ampliando seu escopo e seu alcance.

Com o intuito de viabilizar sua proposta de atender aos que estão à margem das ofertas de ensino presencial, ademais de ter polos espalhados ao longo de todo o estado, desde sua terceira oferta, o IFRN propõe um curso para ser realizado totalmente a distância, com apenas as avaliações realizadas presencialmente nos polos e dois encontros presenciais

³ IFRN. *Projeto político pedagógico do curso da licenciatura em Letras Espanhol: modalidade a distância*, p. 7.

pontuais por semestre, minimizando ao máximo o deslocamento dos alunos e flexibilizando ainda mais seus horários.

O curso utiliza como ambiente virtual de aprendizagem a plataforma *Moodle*, na qual são disponibilizadas as aulas e as atividades relativas às disciplinas ofertadas no período e onde se encontram diferentes recursos para desenvolvimentos de atividades didáticas.

Em cada polo, há um coordenador e um tutor presencial. Estes são os profissionais que possuem maior proximidade física com os alunos e os que podem representar, presencialmente, a instituição. O coordenador é responsável por acompanhar as atividades realizadas no polo e prezar por seu bom funcionamento, assim como o tutor presencial que, ademais de auxiliar o coordenador do polo, auxilia também os professores e os alunos com relação ao curso e ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Além desses agentes (coordenador de polo e tutor presencial), há também os professores formadores e os tutores à distância. O professor formador é o responsável por postar as aulas no AVA, disponibilizar e corrigir as atividades, dirimir dúvidas e orientar os alunos. Os tutores, por sua vez, auxiliam na correção das atividades e na resolução de dúvidas dos alunos. Há, ainda, no curso a distância, a figura do professor conteudista, responsável pela elaboração do material didático do curso. A proposta é tornar o estudo a distância, que muitas vezes é uma novidade para o aluno, uma experiência positiva e colaborativa, a partir do uso consciente dos recursos advindos das tecnologias da informação e das propostas contemporâneas de ensino que destacam a autonomia como característica favorável ao aprendiz de línguas estrangeiras no contexto das tecnologias.

Apesar dos esforços empreendidos, a evasão é uma realidade deste curso e atinge todas as suas ofertas. Um estudo realizado por Oliveira, Cavalcante e Gonçalves sobre as principais causas de evasão do curso de Letras/Espanhol a distância apontou distintos fatores motivadores desse processo, sendo os mais destacados os problemas de saúde dos alunos, a aprovação em outro curso e a dificuldade em conciliar horários. A partir dos dados dessa pesquisa, e tentando diminuir os índices de evasão, o IFRN retirou a obrigatoriedade do aluno de cumprir oito horas semanais presenciais no polo, proposta existente quando da criação do curso.

Conjuntamente às ações para redução da evasão e tencionando colaborar com as políticas democráticas de acesso à educação, desde a primeira oferta do curso de Letras/Espanhol a distância, o IFRN preocupa-se em destinar, no mínimo, 50% das vagas para alunos que tenham cursado os três anos do ensino médio em escolas da rede pública de ensino, considerando critérios relativos à renda per capita, cor e etnia.

A Instituição considera, ainda, a oferta de vagas para professores da rede pública de ensino que possuam certificado de conclusão do ensino médio. O compromisso é possibilitar uma formação de qualidade a todos, inclusive aos que já atuam sem uma formação específica na área. Sobre a distribuição de vagas por polo, a cada nova oferta de ingresso é prevista uma média de quarenta vagas por cada polo solicitante do curso.

Considerando a entrada de quarenta alunos por cada polo, a primeira e única turma até então formada pelo IFRN no curso de Letras/Espanhol a distância não apresentou números expressivos de egressos. Em Caraúbas, foram 35 ingressantes e nove alunos formados; em Grossos, não houve alunos egressos; em Lajes, foram dois egressos dos 32 que se matricularam no curso. Em Marcelino Vieira, dos 38 que ingressaram em 2010/2, somente onze concluíram o curso. Em Natal, foram 35 ingressos e seis egressos. Já em Parnamirim, apenas um aluno se formou, dos 35 aprovados para o curso.

No intento de assegurar uma maior permanência dos alunos e a conseguinte conclusão do curso, as experiências vividas e o constante diálogo com alunos e profissionais envolvidos nesse processo servem para a reflexão sobre todos os aspectos do curso, oportunizando reformulações periódicas do Projeto Pedagógico do Curso.

Com a primeira turma já formada, o IFRN pretende aproveitar os egressos e lançar edital para seleção de tutores presenciais com formação específica em Letras/Espanhol, objetivando tanto reforçar a oferta com apoio de pessoal qualificado, como dar oportunidades de trabalho aos que concluíram os estudos, fortalecendo, conseqüentemente, o sistema educativo do estado.

A seguir, debatemos dois projetos especiais de formação de professores de E/LE no RN: o Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PARFOR e o PIBID na formação de professores de E/LE no RN

O PIBID e o PARFOR são projetos especiais, ambos coordenados pela CAPES, para o fortalecimento das políticas públicas de formação de professores de E/LE no Brasil. Enquanto o PARFOR objetiva “fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica”, para que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, segundo informações do próprio Plano, o PIBID configura-se como “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”⁴ ao conceber bolsas a alunos de licenciatura para que participem de atividades de iniciação à docência em escolas da rede pública de ensino brasileiro.

Consideramos os referidos projetos especiais no sentido de serem ações que se configuram como suporte adicional às modalidades de ensino presencial e semipresencial pelas quais se formam professores de E/LE no RN. A UERN e a UFRN atuam no PARFOR e no PIBID, na capital e no interior; o IFRN, por sua vez, atua no PIBID, também na capital e no interior. No geral, trata-se de ações positivas de fomento ao ensino superior em uma proposta que se coloca como democrática e de inclusão, bem como de fortalecimento da relação universidade-escola no tripé ensino, pesquisa e extensão que embasa a atividade de formação de professores nas IES em perceptiva ampla.

O PARFOR atua em três linhas específicas, a saber, primeira e segunda licenciaturas. Na primeira, formam-se docentes e/ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior. Na segunda, formam-se professores já licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de ensino e que, por algum motivo, estejam atuando em área distinta da sua formação inicial. Há ainda uma terceira linha, a de formação pedagógica, na qual se formam docentes ou tradutores intérpretes de

⁴ PIBID - Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: <<http://goo.gl/T6RQAX>>.

Libras (graduados não licenciados) que atuam nas escolas de educação básica. Das três ações, consideramos primordial a que se configura como segunda licenciatura, no sentido que tira da "ilegalidade" os professores que atuam na disciplina de Espanhol sem formação específica para tal, contrariando o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto à formação exigida para que professores atuem na educação básica brasileira.

Dados da CAPES dão conta de que, até 2012, o PARFOR já havia implantado 1920 turmas em todo o Brasil. O maior número de alunos deste Plano encontra-se nas regiões Norte e Nordeste. Especificamente no RN, estes alunos-professores esbarram em dificuldades para a conclusão dos cursos, em destaque no fato de muitos diretores de escolas não liberarem os docentes para que frequentem as aulas (geralmente às sextas-feiras e aos sábados) nas IES cadastradas.

Por sua vez, o PIBID potiguar tem ganhado destaque principalmente pelo modo como tem fomentado a integração teoria-prática na formação de futuros professores de E/LE, como destacam os trabalhos apresentados por graduandos-bolsistas em seminários e simpósios regionais organizados pelos coordenadores de área que atuam na condução dos trabalhos em cada uma das IES cadastradas junto à CAPES para a execução do Programa.

Com o objetivo de "inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar", o PIBID contribui ainda para o trabalho docente dos supervisores locais que recebem os alunos bolsistas e os acompanham de perto nas escolas de educação básica. O referido Programa tem amplo escopo no RN e tem traçado ações de grande impacto na formação básica e no ensino superior, a exemplo de publicações científicas resultantes de relatos de experiências de coordenadores, supervisores e bolsistas em exercício, sujeitos que veem sua prática docente cotidiana ser ressignificada no "chão" da educação básica brasileira.

Tal como o PARFOR, o PIBID, sendo um projeto consideravelmente recente, apresenta questões que merecem ser atenciosamente debatidas e revistas. No caso do PIBID/Espanhol no RN, consideramos que o número

de bolsas disponíveis para o Programa nas IES potiguares ainda é muito reduzido. Só para que se tenha uma ideia, o curso de Letras/Espanhol da UERN, em 2014, contava com mais de cem alunos matriculados e somente vinte bolsas de iniciação à docência. São estes números que nos preocupam principalmente quando confrontados com os relatos de bolsistas do PIBID sobre as contribuições do Programa para a formação docente. Também consideramos insuficiente o valor de quatrocentos reais que são disponibilizados mensalmente para os bolsistas do Programa que, em muitos casos, fazem uso deste recurso para transporte, alimentação e compra de material didático. Quando estamos tratando de cidades do interior, com problemas ou inexistência de transportes públicos, este valor de bolsa passa a ser ainda mais questionado por alunos e por coordenadores de área.

Diante do exposto, consideramos relevante o investimento do Governo Federal na formação de professores de E/LE no RN no que toca à proposição de projetos especiais como o PIBID e o PARFOR, ao passo em que consideramos preocupante a atuação do Governo Estadual na proposição de projetos da mesma natureza que são praticamente inexistentes em terras potiguares. Imaginamos o quanto avançaríamos nas políticas públicas educacionais do RN para a formação de professores de E/LE se os governos estadual e municipais estabelecessem parcerias que apoiassem as modalidades presencial e semipresencial de formação de docentes no Estado. Esta integração (ensino presencial, ensino semipresencial e projetos especiais) é, a nosso ver, fundamental para que os próximos dez anos de ensino de E/LE no RN possam ser lembrados como tempos áureos.

Considerações finais

Neste capítulo, demos notícias de políticas públicas vigentes nos últimos anos no RN, mais especificamente políticas desempenhadas por três IES (UERN, UFRN e IFRN) quanto à formação de professores de E/LE. Fizemos observar, dentre outros, pontos que necessitam de reflexão, sistematizados aqui como forma de considerações finais:

- a necessidade de fortalecimento da formação continuada para docentes de E/LE em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu*, como *stricto sensu*;

- o desafio de acompanhar a dinâmica da sociedade moderna na formação de professores, na proposição de currículos mais flexíveis e/ou mais tradicionais e na integração entre as modalidades de ensino presencial e semipresencial;
- a necessidade de realização de novos concursos públicos para contratar profissionais habilitados que possam suprir a carência de docentes para o ensino de E/LE nas escolas do RN, no interior e na capital;
- a proposição de ações que minimizem os efeitos da evasão escolar nos cursos de formação de professores de E/LE na modalidade EaD;
- a integração dos governos federal, estadual e municipais na proposição de projetos que fomentem a formação inicial e continuada de professores de E/LE.

Trata-se somente de alguns pontos que delineiam uma agenda de trabalho para aqueles que militam pela formação de professores de E/LE no RN. Esta agenda representa, em síntese, os anseios de toda uma categoria que ainda se reconhece como “em formação” quanto ao futuro de suas carreiras profissionais e que se mostra consciente da necessidade de problematizar sua prática docente para que, de fato, possa celebrar os dez anos vindouros.

É importante destacar, ainda, a necessidade de uma mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de E/LE no Brasil, notadamente no RN, em universidades, escolas, associações, para que possamos formar uma voz coerente e problematizadora capaz de cobrar dos governantes e demais autoridades o que nos é de direito, como professores e como cidadãos: o cumprimento de uma lei que entenda a Língua Espanhola não só como uma disciplina de oferta obrigatória pela escola, mas como um instrumento de integração regional capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos brasileiros.

Assim acreditamos. Assim constituímos uma causa que é de toda uma classe de trabalhadores. Assim, por esta causa, seguiremos trabalhando, em terras potiguares e no Brasil afora!

Alexandro Teixeira Gomes é doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN, com estágio sanduíche na Universidade de Barcelona, e professor de Espanhol da UFRN, onde integra o Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos.

Carla Aguiar Falcão é doutoranda em Estudos da Linguagem na UFRN, mestre em Linguística Aplicada pela UECE e professora de Espanhol do IFRN, no ensino básico e no ensino superior, onde é também coordenadora do PIBID/ Espanhol.

Lucineudo Machado Irineu é doutor em Linguística pela UFC, com estágio sanduíche na Universidade de Buenos Aires, e professor de Português da UNILAB. Foi professor de Língua Espanhola da UERN de 2010 a 2015.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Gifvru>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Projeto político pedagógico do curso da licenciatura em Letras Espanhol*: modalidade a distância. Disponível em: <<http://goo.gl/lYsXKF>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

OLIVEIRA, A. C.; CAVALCANTE, I. F.; GONÇALVES, R. S. *O processo de evasão (ou desistência) no curso de licenciatura em Letras-Espanhol ofertado pelo campus EaD – IFRN*: causas possíveis. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFScar, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Qn6Zpu>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SANCHEZ, F. (Coord.) Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Cultura e Editorial Monitor, 2008.

Depoimento de uma professora

Como professora recém formada e em busca de uma colocação no mercado de trabalho, posso afirmar que minhas expectativas quanto a um futuro como docente na área de espanhol não são muito animadoras, apesar da vontade e da tentativa de me inserir na área.

Durante a graduação, desde o início, sempre me identifiquei com a língua espanhola, tanto que fiz parte do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – no subprojeto espanhol por mais de dois anos, os quais foram essenciais para a minha formação, como bolsista de Iniciação à Docência (ID), e retorno agora ao projeto como professora supervisora de uma escola estadual de Uberaba-MG.

Presenciei durante toda minha permanência como bolsista de ID, a dificuldade das professoras coordenadoras e supervisoras em levar o espanhol para as escolas e conseguir manter os alunos frequentes e interessados, além do enfrentamento com a própria direção da escola que, na maioria das vezes é deveras resistente em oferecer a disciplina, que, segundo a Lei 11. 161, é de oferta obrigatória para as escolas e de matrícula facultativa para os alunos do ensino médio.

Hoje sou professora designada com duas aulas de espanhol em uma escola estadual de Uberaba-MG. Apesar da busca por mais, foi só isso o que consegui e, afirmo, só me mantenho com essas aulas devido à oportunidade que o Pibid me deu de atuar como professora supervisora. Apesar de já ter passado por isso no estágio supervisionado de espanhol, enfrentar a falta de alunos e o não apoio da escola, hoje eu sinto mais de

perto tudo isso e, sinceramente, me sinto, muitas vezes, menosprezada por tamanho descaso.

Tenho esperanças de que um dia isso mude e que o espanhol passe a ser obrigatório e faça parte da grade curricular, pois acredito que essa é a única maneira de salvar o ensino da língua no Brasil.

Infelizmente, são poucos os alunos adolescentes que fazem um curso e/ou estudam por vontade própria, isso é uma realidade no país de uma maneira geral. Cabe a nós educadores mostrar a eles a importância do saber, de aprender algo novo, uma língua nova, pois conhecimento é a única coisa no mundo que ninguém nunca poderá tirar de nós. No entanto, é preciso oportunidade e espaço para que possamos mostrar isso, e é só o que estamos pedindo, mas, enquanto isso não nos for dado, só poderemos mostrar a uma pequena parcela dos alunos que estiverem dispostos a ver. Até lá, apesar de não desistir da luta, nós que somos professores, estudantes e estudiosos da língua espanhola continuaremos aqui, discutindo o não funcionamento de uma lei sancionada há dez anos e, lógico, tentando alternativas para que algo mude!

Naiara Fernanda Santos é licenciada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM. Atualmente trabalha como professora de língua portuguesa no ensino fundamental, na rede privada, e com língua espanhola no ensino médio, na rede pública da cidade de Uberaba-MG. É bolsista da CAPES pelo Pibid, no qual atua como professora supervisora.

A Lei 11.161 no estado de Sergipe: da Promulgação à implementação

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Considerações iniciais

Este ano completamos dez anos da promulgação da Lei nº 11.161/2005,¹ que tornou obrigatória a implementação do espanhol como disciplina em todas as escolas brasileiras (públicas e privadas) do Ensino Médio, a partir de 2010, facultando-a no Ensino Fundamental. Sendo assim, sua oferta está garantida por Lei na grade curricular dos alunos do ensino médio, porém ainda temos muitos desafios a vencer, pois, apesar dos dez anos que decorreram, a oferta em nosso país não ocorre de maneira satisfatória e muitas vezes são utilizados os meandros da Lei para sua implementação.

No atual contexto nacional de implementação de políticas públicas, entendemos que a escolha de uma determinada língua, no caso, a espanhola, passa por uma política linguística para seu fortalecimento em nosso país. Entretanto, para que esse processo de implementação ocorra é necessário apontar que existem problemas políticos, sociais, econômicos e linguísticos que aparecerão ao longo do percurso, afinal, é uma Lei de alcance nacional e que precisa de esforços em conjunto das esferas federal, municipal e estadual, para que ocorra de maneira satisfatória, atendendo às reais necessidades dos estados de nosso país. Tais necessidades não podem ser alheias ao que ocorre nas salas de aula, sendo necessário entender o lugar que essa língua ocupa no processo educativo, ressaltando sua importância na formação de nossos alunos.

¹ BRASIL. Lei n. 11.161/2005. Disponível em: <<http://goo.gl/n03nvo>>.

Este capítulo está centrado na realidade do estado de Sergipe, que, embora seja o menor estado da federação, também enfrentou e enfrenta desafios para a implementação da língua espanhola nas escolas de ensino básico, mais especificamente nas turmas de ensino médio. Entendemos que para esta implementação é necessária uma série de ações, que incluem o mapeamento da real necessidade de professores de espanhol no estado; ações diversas do poder público; ampliação de vagas nas universidades; formação de professores para atuação nas escolas; formação continuada dos professores; dentre outras. Dessa maneira, nosso objetivo é realizar um mapeamento das ações tomadas no estado de Sergipe nesses dez anos, desde a promulgação da Lei até sua atual implementação, além de apontar caminhos para ações futuras que possam garantir a qualidade do ensino de espanhol nas escolas.

A formação de professores no estado de Sergipe

A Lei nº 11.161/2005, sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 5 de agosto de 2005, previu o prazo de cinco anos para a conclusão do seu processo de implantação. Muitos poderiam ser os motivos para este prazo, e, talvez, mesmo com esse tempo poderia não ser possível sua execução em determinados estados da federação, desde motivos de infra-estrutura curricular até pela falta de professores para ocupar as vagas que se abririam em decorrência da Lei.

Por esse motivo, não podemos deixar de relacionar a implementação da Lei 11.161 com a formação de professores de espanhol para atuar na educação básica, pois para sua efetiva implementação é necessário que tenhamos um número suficiente de professores já formados para que possam ocupar as vagas ofertadas. A formação de professores é atribuição das instituições de ensino superior, segundo o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Muitos textos que circularam em diversos meios midiáticos e acadêmicos, à época de sua sanção, apontavam para o déficit de professores de espanhol para a demanda que a Lei criou, muitas vezes, apontando

para a dificuldade que seria a implementação no tempo estipulado pela Lei (cinco anos). Sobre esta situação, González afirma que:

É lamentável constatar, neste ano de 2012, passados sete anos da sanção da lei 11.161, de 05/08/2005, que essa decisão – que poderia ser considerada um gesto de política linguística do governo brasileiro – não foi acompanhada de suficientes ações coordenadas, sobretudo de ações tomadas a tempo de garantir a existência de profissionais adequadamente formados. É, inclusive, indiscutível a existência de um desequilíbrio nesse aspecto (em diversos sentidos) entre as diversas regiões do país e de regiões dentro das regiões: em muitos casos, ainda não se tem claro como resolver todos esses problemas para dar conta da lei, que é federal, e muito pouco ou quase nada tem sido feito para que se cumpra, de fato e com a necessária qualidade, o que a lei exige.²

Para que o número de professores fosse adequado às vagas de trabalho que se criariam com a Lei, seria necessário ampliar as vagas nas universidades, nos Cursos de Letras com habilitação em Língua Espanhola, e, conseqüentemente, de professores para o nível superior: “Nos últimos dois anos, houve um aumento considerável de vagas para professores de espanhol nas universidades públicas de diversos estados com o propósito de ampliar a capacidade de formação de professores para atuar no Ensino Básico”.³

No entanto, embora as vagas tenham sido aumentadas, com a criação de novos Cursos de Letras com habilitação em língua espanhola e a realização de diversos concursos públicos de professores para o nível superior, com o objetivo de suprir a carência de professores para atuar no ensino básico, lecionando espanhol nas escolas, esse processo é lento. Cinco anos não seriam suficientes para suprir a demanda criada com a Lei e, no caso específico de Sergipe não seria diferente, apesar de ser o menor estado da federação. No tocante às vagas para professores de nível superior, a Universidade Federal de Sergipe, entre os anos de 2005 e 2015 abriu onze vagas para suprir as necessidades do Curso de Letras Estrangeiras, na área de espanhol e, ainda assim, precisa de

² GONZÁLEZ. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, p. 18.

³ COSTA; FREITAS; RODRIGUES. A implantação do espanhol nas escolas brasileiras: polêmicas e desafios.

professores substitutos contratados para a demanda que se apresenta na Universidade.

Em entrevista ao Jornal da Cidade, em 5 de fevereiro de 2010, a então presidente do Conselho Estadual de Educação, Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza, salientou a realidade do estado de Sergipe:

Devido ao déficit de professores licenciados em Língua Espanhola para lecionarem nas escolas públicas e privadas que oferecem o Ensino Médio na capital e interior deste Estado, realidade enfrentada por outros entes federados, houve a necessidade de estendermos temporariamente a possibilidade de habilitações para o docente da Língua Espanhola a fim de garantirmos o recrutamento de professores para atendimento da demanda e assim assegurarmos a implantação da Lei nº 11.161/2005 em 2010, sem, contudo nos desvirtuarmos da formação mínima exigida legalmente para lecionar na Educação Básica.

Para tanto foi concedido o prazo de 5 (cinco) anos, período suficiente para que as Redes Pública e Privada se organizem e implementem políticas educacionais com a finalidade de suprir a carência de profissionais com formação em Licenciatura Plena em Língua Espanhola, ou em Letras Português com habilitação em Espanhol.⁴

A presidente do CEE referia-se ao fato de que a Resolução 3/2009/CEE,⁵ que estabeleceu diretrizes para implantação da oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino de Sergipe, estabeleceu em seus incisos I e II do Art. 4º que estará habilitado para lecionar a disciplina Língua Espanhola o professor com formação em Licenciatura Plena em Língua Espanhola ou em Licenciatura Plena em Letras Português, com habilitação em Língua Espanhola. Entretanto, a resolução também estabeleceu que, temporariamente, no prazo máximo de cinco anos, seriam aceitos, para lecionar o referido componente curricular, docentes com formação em outra Licenciatura Plena que comprovassem a conclusão em Curso de Língua Espanhola com carga horária mínima de duzentas horas. Essa não seria a solução ideal, porém, devido à situação do número de professores formados e aptos a lecionar o espanhol no estado, foi a medida necessária para que os alunos das escolas não ficassem sem o componente curricular, pelo menos temporariamente.

⁴ Disponível em: <<http://goo.gl/itFpqj>>.

⁵ Disponível em: <<http://goo.gl/I1WmXU>>.

Atualmente, a situação do número de professores de espanhol formados no estado é bem diferente, inclusive sendo comprovado pelo número de aprovados no concurso realizado em 2012 pela rede estadual de educação, que inicialmente ofertou quarenta vagas e aprovou 230 candidatos. Esse número se deve, principalmente, às políticas implementadas para a formação de professores, em nível superior.

Fazendo um levantamento do histórico da formação de professores de língua espanhola em Sergipe, verificamos que atualmente cinco Instituições de ensino superior formam professores habilitados na disciplina, uma pública e quatro privadas: Universidade Federal de Sergipe, Universidade Tiradentes, Faculdade Pio Décimo, Faculdade Interativa COC e Faculdade de Sergipe (Estácio-FaSe). Para este estudo, nos centraremos na formação realizada na Universidade Federal de Sergipe.

Em 3 de setembro de 1999, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Sergipe (CONSU), através da Resolução nº 13/99, e considerando a Lei nº 9394/96, que estabelece a necessidade de que as Universidades Públicas ofertem cursos no período noturno, aprovou a criação do Curso de Graduação em Letras, modalidade licenciatura plena, habilitação em Espanhol, no turno da noite. O curso entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo do ano 2000, oferecendo trinta vagas e, até então, no estado, não havia habilitação em espanhol, dessa maneira o curso veio para oferecer profissionais novos e capacitados para a região. A carência por profissionais era tanta, que os primeiros graduandos do curso começavam a trabalhar nos primeiros períodos, já que não havia no estado professores formados que suprissem a demanda. Em 2006, visando à ampliação na necessidade de formação de professores de espanhol, criada pela Lei 11.161, o curso de Letras Espanhol tem sua demanda aumentada para cinquenta vagas, no curso noturno.

Em 10 de novembro de 2006, foi aprovada a criação do Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Português/Espanhol, pelo Conselho Universitário da UFS (CONSU), através da Resolução 46/2006. Ao contrário de Letras-Espanhol, o curso com dupla habilitação foi criado para funcionar no turno vespertino, já com o número de cinquenta vagas anuais ofertadas. Assim segue até o presente momento, com um ingresso de cem alunos anualmente nos dois cursos.

Ambos os cursos possuem uma boa aceitação por parte da comunidade, pois a quantidade de alunos inscritos para uma vaga nos nossos cursos de licenciatura em espanhol, seja habilitação única ou dupla, mantêm um número sempre superior às vagas ofertadas. A primeira turma do curso de Letras Espanhol se formou no segundo semestre do ano de 2005 e a primeira turma do curso de Letras Português/Espanhol, no segundo semestre de 2010. Dessa forma, no ano em que a Lei 11.161 foi sancionada, 2005, o estado de Sergipe realmente ainda não possuía o número necessário de professores de espanhol para atuar em todas as escolas de ensino básico. Esse quadro atualmente, em 2015, é bem diferente, pois tanto a UFS, quanto as Instituições de ensino superior privadas do estado, já formaram diversas turmas de licenciados em espanhol, de forma a suprir as necessidades demandadas pelas escolas.

Em 30 de março de 2012, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Sergipe (CONSU), através da Resolução nº 7/2012, e considerando a Lei nº 9394/96, que incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, aprovou a criação do Curso de Graduação em Letras-Espanhol Licenciatura a Distância. O curso entrou em funcionamento no segundo semestre letivo do ano 2014, em sete dos quatorze polos regionais do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), com o oferecimento de cinquenta vagas para cada polo, distribuídos por diversos municípios do estado de Sergipe. Assim, a Universidade Federal de Sergipe, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, amplia, mais uma vez, a formação de professores de espanhol no estado, com o intuito de suprir a demanda e favorecer o processo de inclusão da população sergipana através do acesso ao ensino superior público.

Podemos afirmar ainda que os Cursos de Letras Espanhol e Letras Português/Espanhol, modalidade presencial e a distância, ofertados pela UFS contribuem diretamente na formação intelectual dos professores de espanhol do estado, já que são oferecidos serviços para a comunidade com os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos professores da universidade em conjunto com seus graduandos. Diversas iniciativas de cursos de formação continuada de professores também ocorrem em nossa Universidade.

Percebemos que há um número razoável de professores formados, principalmente se comparamos com dados anteriores, de instituições que formam professores para atuar na área. A nós, professores universitários, nos cabe a tarefa de formar professores capacitados para atuar nesse mercado de trabalho que se expande cada vez mais, professores que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas suas manifestações, atuando como gestores de mudanças nesta sociedade desigual, principalmente quando nos referimos à educação:

Nossa responsabilidade é enorme – a da nação, representada por seus poderes e pelo MEC, a dos estados, a das instituições de ensino, especialmente as que formam professores, e a de cada um dos que acreditamos na importância da educação para produzir mudanças significativas na vida dos indivíduos e melhora de condições do povo. Cabe a nós, portanto, não nos acomodar diante do que se vem observando e não ceder à tentação do fácil que um dia nos levará ao fracasso e tomar as rédeas, com muita seriedade e consciência de nosso papel político nessa questão, desse futuro que, esperamos, está por vir.⁶

Todos os professores, sejam universitários ou não, devem ser conscientes do seu papel nesta sociedade, de qual é seu papel político, para poder também exigir seus direitos e poder realizar um trabalho de qualidade dentro das universidades e escolas: “O que nos compete é formar professores de forma a dar-lhes condições de exercerem com qualidade e criticidade o seu trabalho”.⁷

Infelizmente, ainda vemos nos cursos de Letras e dentro das salas de aulas, professores que não estão preocupados com as questões sociais e políticas imbricadas no ato de se ensinar uma língua estrangeira. Giroux, por sua vez, coloca que para mudar esta realidade, é preciso que os professores atuem como intelectuais transformadores, entendendo seu trabalho como uma tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Muitas vezes, os profissionais que atuam no ensino básico em escolas públicas não possuem um papel protagonista nas tomadas de decisão relacionadas às políticas públicas de reforma educacional. Mas como isso pode ser possível se serão eles que

⁶ GONZÁLEZ. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer.

⁷ PARAQUETT. Sobre el alcance de la lei 11.161 en el nordeste brasileño: escollo y posibilidades, p. 34.

estarão dentro da sala de aula, colocando em prática e preparando os alunos para serem cidadãos críticos e ativos?

Na verdade, esta pergunta é uma tentativa de reflexão sobre o lugar que devemos ocupar no cenário da educação, os professores universitários e os professores que atuam no ensino básico. Para Giroux, “a mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional”.⁸ Na contramão deste pensamento, devemos ocupar nosso lugar e nos engajarmos no debate político, como forma de tentar promover mudanças que sejam atinentes à realidade escolar. O papel dos professores como intelectuais transformadores não é o de executar procedimentos metodológicos criados por outras pessoas alheias ao contexto no qual os docentes estão inseridos, e, sim, o de “desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.⁹

As ações do poder público em Sergipe para atender à Lei nº 11.161

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seus Arts. 26 e 36, inclui obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da antiga quinta série do ensino fundamental, o que corresponde atualmente ao sexto ano (Art. 26) e, no ensino médio, uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, que deverá ser escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36).

Apesar de a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro ser anterior à LDB e, portanto, à Lei 11.161, e também haver tentativas anteriores de inclusão da língua espanhola nos currículos escolares,¹⁰ entendemos esse ato, a Lei, como um importante passo para a institucionalização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, demonstrando a importância de estarem incluídas no currículo escolar. Entretanto, na prática, continuava o predomínio da língua inglesa

⁸ GIROUX. Professores como intelectuais transformadores.

⁹ GIROUX. Professores como intelectuais transformadores, p. 163.

¹⁰ RODRIGUES. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira.

no ensino fundamental, abrindo possibilidades de, no ensino médio, ser ofertada uma segunda língua optativa, como o espanhol, por exemplo. Infelizmente, e por motivos históricos, políticos e sociais, à essa época, língua estrangeira na escola era sinônimo de oferta do inglês. Apesar de não ser a primeira vez que o espanhol esteve presente nas escolas, naquele momento foi firmado um gesto claro de política linguística:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul.¹¹

Assim, contrariando a LDB, a Lei Federal nº 11.161/2005 estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio, e facultativa do sexto ao nono anos do ensino fundamental. Dessa maneira, abre-se um espaço garantido para além do ensino da língua inglesa e é designada uma determinada língua, a espanhola, o que pode dar lugar a diferentes interpretações no momento de sua implementação, a começar pela contrariedade existente entre o que determina a LDB e a Lei 11.161, já que não faz referência explícita a outra ordem normativa, sem alterar qualquer dispositivo da LDB ou outra Lei Federal.

Demais aspectos da Lei nº 11.161/2005, em seus artigos e parágrafos, também poderiam dar lugar a diferentes interpretações por parte dos estados da federação podendo, inclusive, voltar-se para interesses político-administrativos. Sobre a quem compete a execução da Lei, os Arts. 5º e 6º apresentam que:

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

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

¹¹ BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, p. 127.

Assim, diferentes modos de viabilizar sua implementação são instituídos, já que a Lei reitera a competência de que os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e o do Distrito Federal serão os órgãos legitimados para emissão das normas necessárias à sua execução. No tocante às ações do nosso estado, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe tomou providências para regulamentar e compreender como a implementação ocorreria, a exemplo da Resolução nº 490/CEE/2005, do Ofício nº 106/CEE/2006, do Parecer CNE/CEB nº 18/2007 e da Resolução nº 03/CEE/2009, os quais apresentaremos a seguir.¹²

A Resolução nº 490/CEE/2005 estabeleceu diretrizes preliminares para implantação do oferecimento da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino e foi um importante passo, ainda no ano da assinatura da Lei, para regulamentá-la. Em seu Art. 1º, Parágrafo 1º estabelece que "A inclusão da língua espanhola nos currículos das instituições de ensino das redes pública e privada dar-se-á a partir do ano de 2006". Entretanto, apontava, em seu Parágrafo 2º, que "Será facultativo o oferecimento da língua espanhola no ensino médio durante o período de transição, que se estende até o ano de 2011". Entendemos a relevância dessa Resolução como um primeiro passo na regulamentação da Lei 11.161, porém foi uma resolução muito simplificada e que não apontava, por exemplo, os critérios para a oferta ou a habilitação que os docentes precisariam possuir para exercer esse componente curricular, dentre outros pontos importantes.

No ano seguinte, 2006, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe formulou cinco perguntas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Ofício nº 106/CEE/2006, com o intuito de solicitar esclarecimentos sobre questões originadas na implantação da Lei. Este Ofício deu origem ao Parecer CNE/CEB nº 18/2007, que em sua análise às perguntas apontou que a consulta apresentou-se como a primeira oportunidade para que o CNE, por meio da Câmara de Educação Básica, pudesse exercer sua competência em relação à Lei nº 11.161/2005. Também salientou que os esclarecimentos solicitados eram pertinentes para os demais entes federados e ensejariam a constituição da devida tessitura curricular nacional,

¹² Resolução n. 490/CEE/2005. Disponível em: <<http://goo.gl/V2LuiG>>. Parecer CNE/CEB n. 18/2007. Disponível em: <<http://goo.gl/YhE3hh>>. Resolução n. 3/CEE/2009. Disponível em: <<http://goo.gl/T2DpPd>>.

sendo necessário valorizar as especificidades regionais e a autonomia dos projetos pedagógicos escolares:

É de todo meritória a iniciativa normativa que confere especial importância ao ensino da Língua Espanhola, determinando sua oferta em todas as escolas do País.

Contudo, o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Parecer do CNE destaca a falta de clareza do texto da Lei e a pertinência no tratamento das dúvidas suscitadas, corroborando para sua atuação na orientação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, em suas respectivas competências. O Parecer completo às cinco perguntas formuladas pode ser consultado para um entendimento mais amplo das questões trazidas, e destacamos que o texto termina com a seguinte consideração:

Concluindo, podemos expressar a expectativa de que a oferta da Língua Espanhola venha para qualificar a Educação Básica, trazendo mais diversidade ao conjunto de conhecimentos e potencialidades dos estudantes, bem como ao corpo docente escolar. É para somar em motivação e experiências educativas.

A relatora do Parecer, em 8 de agosto de 2007, manifestou-se favorável, indicando que “as análises e interpretações acima elaboradas, em resposta à consulta do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, sejam consideradas uma orientação da Câmara de Educação Básica para a aplicação da Lei nº 11.161/2005”. Não temos informações se os demais entes federados seguiram, de alguma maneira, as indicações feitas neste Parecer, mas, provavelmente, caso tenham seguido, a informação estará em algum outro capítulo deste livro.

Após esta consulta, foi necessário homologar a Resolução nº 3/ CEE/2009, que estabeleceu diretrizes para implantação da oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino de Sergipe. Destacamos os Arts. 3º e 5º, que estabelecem que “Art. 3º A inclusão da Língua Espanhola nos currículos das instituições de Ensino Médio públicas e privadas deverá ser implementada no ano de 2010” e, “Art. 5º A oferta da Língua Espanhola

pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”.

Por estes artigos, apontamos que a implementação efetiva, e em maior escala, da Lei 11.161 no estado de Sergipe começou no ano de 2010, ano limite para sua execução legal. Também é importante destacar que, na rede pública, a disciplina de espanhol deve ser ofertada no horário regular de aula dos alunos, o que evita problemas advindos da oferta em contra turno. Na rede particular a disciplina pode ser ofertada por meio de diferentes estratégias, como aulas convencionais no horário regular ou matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna (Art. 6º), nestes dois últimos casos, atendendo às determinações estabelecidas na própria resolução. Na próxima seção apresentaremos os dados sobre a implementação na rede pública por meio dos processos seletivos e dos concursos públicos realizados no estado de Sergipe.

A implementação do estado de Sergipe

Embora seja o menor estado da federação, não é simples realizar um levantamento dos dados sobre a atual situação da implementação da língua espanhola nas escolas de ensino médio, por esse motivo, realizo um recorte de dados referente à esfera pública em Sergipe. Para concretizar esta seção, foi necessário contatar a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e professores das três esferas, estadual, municipal e federal, para poder ter em mãos um estudo que estivesse de acordo com a realidade que encontramos atualmente. Durante o levantamento inicial, foi possível perceber que a língua espanhola também é ofertada na grade curricular de algumas escolas de ensino fundamental, o que é um dado importante, pois, embora não seja obrigatória neste nível, ela é escolhida.

Em Sergipe, somente dois municípios têm professores concursados na área de espanhol para as escolas municipais que atendem do quinto ao nono ano do ensino fundamental. O primeiro município a lançar edital (nº 1/2005) para professor de espanhol foi Laranjeiras, ofertando uma vaga. Neste concurso foram aprovados cinco candidatos, com uma vaga ocupada. O segundo município a lançar edital (nº 1/2012) foi Itabaianinha, ofertando, inicialmente, uma vaga. Neste concurso foram aprovados 38 candidatos, e, atualmente, o município conta com dois professores

efetivos, além dos contratos. Os demais municípios de Sergipe não lançaram edital para vaga de professor de espanhol, mas alguns contam com professores contratados na rede.

A rede municipal, que atende turmas de ensino fundamental, não é obrigada por Lei a ofertar a língua espanhola em sua grade, pois segundo a Lei 11.161, essa obrigatoriedade ocorre, preponderantemente, nas escolas da rede estadual, que abarca turmas do ensino médio. Por essa peculiaridade, é interessante observar a iniciativa de alguns municípios sergipanos em abrir concurso na área e incluir essa disciplina em seu currículo escolar. Quanto mais cedo for a aproximação com as culturas hispânicas, por meio do ensino da língua espanhola, maior será a oportunidade de compreender o contexto no qual estamos inseridos, como uma política linguística que promova o diálogo necessário com uma língua estrangeira, importante não só por questões geopolíticas, mas, também, profissionais, culturais e, principalmente, sociais.

Nas escolas estaduais, a situação atual de Sergipe é diferente, pois, quantitativamente, o número de professores efetivos é bem maior. No ano de 2009 foi implementada a língua espanhola em sete escolas estaduais na capital do estado, Aracaju. Em todas, a disciplina foi inserida no primeiro ano do ensino médio e em caráter de progressão nos anos subsequentes, são elas: Colégio Estadual Gonçalo Rollemberg Leite, Colégio Estadual Barão de Mauá, Colégio Estadual Leandro Maciel, Colégio Estadual João Alves Filho, Centro Experimental Vitória de Santa Maria, Colégio Estadual Atheneu Sergipense e Colégio Estadual Ministro Marco Maciel, sendo que as três últimas são centros de excelência no estado.

De acordo com os dados apresentados no site da Secretaria de Estado da Educação (SEED), o estado de Sergipe tem em funcionamento 356 escolas públicas estaduais, divididas em dez Diretorias Regionais e atendendo a 75 municípios. Destas escolas, 85 fazem parte da rede de Aracaju, capital do estado, e as demais 275, espalhadas pelas cidades do interior. Podemos perceber que a implementação em apenas sete escolas estava, à época, muito aquém do número desejado, fato que pode se relacionar com a ideia de que a língua estrangeira é tratada como uma disciplina menos relevante no currículo.

Em 2010, foi publicado um edital de processo seletivo simplificado (nº 3/2010) para a contratação temporária de professores habilitados em língua espanhola para a rede estadual, com 99 vagas distribuídas por todo o estado. A contratação ocorreu em agosto de 2010 e os professores selecionados foram alocados nas turmas do primeiro ano do ensino médio, pois a implementação ocorreu de forma gradual e as demais séries foram contempladas nos anos seguintes até que o espanhol fosse totalmente integrado em todos os segmentos do ensino médio.¹³ Destes colégios, um também implementou a língua espanhola nas turmas de ensino fundamental, o Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite.

O edital (nº 1/2012) de concurso público para professor efetivo de língua espanhola foi publicado no ano de 2012, e apresentou quarenta vagas para todo o estado de Sergipe. Entretanto, embora o número inicial de vagas tenha sido esse, a convocação dos professores foi ampliada e encontra-se em andamento, seguindo a classificação geral, conforme a lista de aprovados. Neste concurso foram aprovados 230 candidatos.

Ao contatar a SEED solicitando dados quantitativos sobre o número atual de professores efetivos de espanhol da rede e das escolas que ofertam a disciplina, obtivemos a resposta através do Of. nº 291/2015/SEED/DED/GD, informando que os dados apresentados eram conforme a solicitação dos alunos realizada no ato da matrícula. O referido ofício, encaminhado pelo secretário de Estado da Educação de Sergipe, Jorge Carvalho do Nascimento, apresentou o seguinte QUADRO:

¹³ MATOS. A implementação da língua espanhola nas escolas de Sergipe.

QUADRO 1 – Diretorias Regionais de Educação (DRE)

Diretoria	Quantitativo de escolas	Quantitativo de professores
DEA	15	18
DRE 1	12	12
DRE 2	12	16
DRE 3	13	13
DRE 4	8	8
DRE 5	4	4
DRE 6	7	8
DRE 7	7	7
DRE 8	20	20
DRE 9	5	5
TOTAL	103	111

FONTE: <<http://goo.gl/8zKeIt>>.

Levando-se em consideração a proporção entre o número de escolas estaduais divulgadas no site da SEED, 356, e o quantitativo de escolas que ofertam o componente curricular espanhol, 103, a língua espanhola ainda não é ofertada em todas as escolas da rede. Se convertemos em porcentagem, um total de 29% das escolas oferta a disciplina.

Em âmbito Federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lançou edital (nº 2/2006) de concurso público para professor efetivo de língua espanhola no ano de 2006, apresentando uma vaga para a unidade de Aracaju. À época, a Instituição tinha o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE). No ano de 2009, houve o edital (nº 10/2009), com uma vaga para a unidade de São Cristóvão. Um terceiro edital (nº 11/2010) foi publicado no ano de 2010, contendo duas vagas para professor efetivo, para as unidades de Aracaju e Lagarto. Atualmente o IFS conta com quatro professores efetivos: dois em Aracaju, um em São Cristóvão e um em Lagarto. Professores substitutos também são necessários para suprir a demanda da rede.

Também em âmbito Federal, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP) publicou em 2010, ano limite de implementação da Lei, o edital (nº 13/2010), ofertando uma vaga para professor efetivo de língua espanhola. Atualmente, o CODAP possui dois professores

efetivos que atuam nas turmas de ensino fundamental e ensino médio. No ensino fundamental o espanhol faz parte da grade curricular dos alunos, juntamente com o francês e o inglês e, no ensino médio, os alunos optam, dentre as três línguas, por qual será estudada. Assim, os alunos podem ter continuidade nos estudos da língua espanhola, caso a escolham, durante todo o ensino básico cursado no colégio.

Partindo dos dados levantados, pode-se perceber que o estado de Sergipe, em âmbito público, realizou concursos públicos para cumprir a Lei 11.161, porém ainda não atende em totalidade a implementação da língua espanhola. Muito se avançou desde 2005, pois todas as dez Diretorias Regionais possuem professores efetivados e há um número considerável de professores na lista de espera do concurso realizado pelo estado, em 2012, aguardando sua chamada para poder iniciar o trabalho.

Em um artigo publicado anteriormente, em que também foi feito um levantamento da situação do estado de Sergipe, quanto à implementação da Lei 11.161, foram apresentados dados que apontavam que a região nordeste do país apresentava grande disparidade em comparação com as demais regiões, e que possuía menor presença quantitativa da língua espanhola nas escolas. Paraquett em sua conferência de abertura do II Congresso Nordestino de Espanhol, na qual era debatido o alcance da Lei 11.161 no nordeste brasileiro,¹⁴ já indicava que quaisquer que fossem os números apresentados, não haveria condições cabíveis de implantação da Lei dentro do prazo estipulado. Isso ocorreria tanto no nordeste, quanto em regiões que já lutam há mais tempo por esta causa, como é o caso de estados da região sudeste, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Apesar deste quadro apresentado em 2010, atualmente a situação é bem diferente, pois pelo menos no estado de Sergipe, conforme apresentado, diversas ações foram tomadas para que a língua espanhola esteja na grade curricular das escolas de ensino médio. Se a Lei 11.161 ainda não está implementada em sua totalidade, está no caminho para que ocorra, pois, como muitos estados brasileiros que passaram por dificuldades neste processo, Sergipe também passou, porém em dez anos avançamos muito e pretendemos continuar até que a Lei seja executada completamente.

¹⁴ PARAQUETT. Sobre el alcance de la Lei 11.161 en el nordeste brasileño: escollo y posibilidades, p. 33.

Considerações finais

Para concluir, retomamos o objetivo deste capítulo que foi realizar um mapeamento das ações tomadas no estado de Sergipe nestes últimos dez anos, desde a promulgação da Lei, em 2005, até sua atual implementação, 2015, além de apontar caminhos para ações futuras que possam garantir a qualidade do ensino de espanhol nas escolas.

Conforme apresentado no capítulo, em dez anos, uma situação diferente foi e está sendo desenhada no estado onde havia a menor presença da língua espanhola em suas escolas. A implementação e sua regulamentação depende de cada estado, entretanto não podemos ficar somente esperando que a situação melhore, cabe a todos os envolvidos cobrar para que a Lei não fique somente no papel. É necessário acompanhar e fiscalizar as iniciativas do Ministério da Educação em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, de maneira que se garanta o cumprimento da Lei nº 11.161/2005.

Esse cumprimento precisa ser realizado com a qualidade necessária para que os alunos das escolas de ensino básico possam conhecer e estudar essa língua de culturas tão plurais e heterogêneas, e entender o papel educativo que as línguas estrangeiras possuem no currículo escolar. Assim, é importante continuar acompanhando as ações e iniciativas tomadas no estado, reivindicando que a implementação obedeça a critérios coerentes e transparentes, a partir de concurso público, além de investir na formação inicial e continuada de professores de espanhol, garantindo que seja mantida sob responsabilidade das instituições brasileiras de ensino superior.

A nós, professores universitários, nos cabe a tarefa de formar profissionais capacitados para atuar neste mercado de trabalho que se expande cada vez mais, professores que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas as suas manifestações, atuando como mediadores culturais e como gestores de mudanças em uma sociedade complexa, principalmente quando nos referimos à educação. Precisamos de esforços em conjunto para garantir a qualidade do ensino de espanhol nas escolas e atuar como cidadãos críticos, não somente esperando ações das instâncias políticas, mas fiscalizando o cumprimento delas, de maneira a garantir a efetiva implementação do espanhol em nosso estado, já que o compromisso com a transformação social, como vimos, passa pelo caráter político da educação.

Doris Cristina Vicente da Silva Matos possui doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, com período de doutorado sanduiche na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madrid/Espanha. Possui ainda mestrado em Letras (Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Espanhol LE) pela Universidade Federal Fluminense, especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. É professora adjunta de Língua Espanhola, Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e integra o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei 11.161*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M.; RODRIGUES, F. C. A implantação do espanhol nas escolas brasileiras: polêmicas e desafios. *Linguagem - Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, v. 10, p. 1, 2009.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ, N. T. M. A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas - I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, 2009, Belo Horizonte. *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 3175-3188.

GONZÁLEZ, N. T. M. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 15-21.

MATOS, D. C. V. da S. A implementação da língua espanhola nas escolas de Sergipe. In: *I Congresso internacional de professores de línguas oficiais do mercosul*, 2010, Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos do I CIPLM. Foz do Iguaçu, 2010. p. 306-312.

PARAQUETT, M. Sobre el alcance de la lei 11.161 en el nordeste brasileño: escollo y posibilidades. In: *Anales del II Congreso Nordestino de Español*. Maceió: 2009.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, E. G. de M. (Org.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 13-24.

Depoimento de uma professora

Sou professora de português e também de inglês, já lecionei inglês em curso de idiomas e fiz meu estágio obrigatório em português em uma escola estadual e atualmente dou aulas, como voluntária, de português para estrangeiros. Minha experiência nesses dois ambientes foi muito reveladora.

Na escola de idiomas percebi o que há por trás desse tipo de ensino: há um enorme interesse financeiro que não prima pela qualidade do ensino dos alunos nem pela valorização do professor. O que existe é um grande mercado preocupado especialmente em lucrar o máximo, oferecendo o mínimo de qualidade. Os cursos de aperfeiçoamento oferecidos aos professores nem sempre orientam como melhorar as aulas, inovar e passar os conteúdos o melhor possível para os alunos. A preocupação desse tipo de "reunião" é geralmente transmitir meios de manter os alunos na escola e também de como usar corretamente o método comprado pelo aluno. Tendem, geralmente, a orientar o uso do livro integralmente sem muita interferência, pois os pais compraram os livros e querem vê-los usados. Não se preocupam também com a qualidade do professor que estará em sala de aula: a preocupação gira em torno de achar alguém que se sujeite a trabalhar por um salário cada vez menor sem a preocupação com a efetiva qualidade do ensino.

Na escola estadual foi outra experiência um tanto chocante em ver que as escolas se transformaram em depósitos de adolescentes que,

muitas vezes, ficam perambulando pela escola conversando, ouvindo música ou jogando futebol na quadra, pois o professor faltou ou pegou uma licença e não há um substituto para lecionar em situações como essas. Há também uma grande politicagem de favores, de arranjos e conchavos onde professores despreparados, não necessariamente formados na área em que vão atuar, ocupam a vaga através de uma "designação" fajuta. Nesses casos os professores são amigos de alguém dentro das escolas e vão ocupando os cargos sem efetivamente darem aulas. Esses professores seguem o livro didático como uma bíblia, sem um preparo prévio das aulas, e os livros se tornaram uma "muleta" com a qual qualquer pessoa que tenha terminado o ensino médio e tire um CAT entra na sala e diz dar aula. Os alunos ficam completamente desmotivados, pois percebem exatamente o que está acontecendo, ou seja, que tem alguém na sala que está fingindo dar uma aula e que realmente não sabe o que fazer. Esses professores, apoiados por um sistema sustentado pelo Estado, vão acumulando cargos sem dar aula. Eles vão travando a possibilidade de alguém que se formou em Letras em uma universidade, por exemplo, ter a possibilidade de dar aula de português, inglês ou de espanhol. Vão ocupando esses cargos e tendo sempre a vantagem de já ter trabalhado para o Estado e estão sempre na frente de quem acabou de se formar e que está mais bem preparado, com novos conhecimentos e interessados em lecionar. Não se importam em prejudicar o aluno em benefício próprio, não há um senso crítico de entender que ele, muitas vezes, não tem conhecimento suficiente para ocupar aquela vaga e jamais procuram se especializar. É um grande mercado onde também o que mais importa são os lucros.

Os alunos das escolas estaduais onde há o ensino de línguas estrangeiras nunca passam do verbo *to be* no inglês e do *iHola!* no espanhol. É uma catástrofe pensar que esses alunos passam em média três anos na escola, no caso do ensino médio, estudando o mesmo assunto e saem de lá sem aprender o mínimo para serem aprovados no exame do ENEM. No caso do espanhol essa situação é ainda mais triste, pensar que essa língua é muito próxima do português e que os alunos não a aprendem, é lastimável. Temos um acordo entre os países do Mercosul no qual, ao que tudo indica, somente o Brasil não cumpre sua parte; no

ano passado participei de uma IC e minha pesquisa foi sobre o Uruguai; observei que nesse país o português não só é ensinado nos CLEs (Centros de Lenguas Extranjeras, criados desde 1996),¹ como é reconhecido nos documentos oficiais daquele país como uma das línguas do país. Há uma enorme preocupação com a formação de professores de português no Uruguai, pois eles não contratam brasileiros para darem aulas de português e sim formam/preparam professores uruguaios para lecionarem português em suas escolas.² E o Brasil? O que vem fazendo em relação a esse acordo tão antigo? Aparentemente, varrendo para debaixo do tapete mais essa responsabilidade. Estamos tão próximos aos países hispânicos, mas não buscamos nos cercar dessa língua. Acredito que o que acontece mais uma vez nessa situação é também uma questão política de desinteresse pelo ensino.

Kelly Cristina de Souza é licencianda em português e participou do projeto de iniciação científica intitulado "Políticas linguísticas para a implementação do ensino de português nos currículos escolares dos países do Mercosul: ideologias e representações". Participa do Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira-FOCOELE e de projeto de iniciação científica sobre análise de livros didáticos do PNLD.

¹ QUESADA, E. A experiência dos "Centros de Lenguas Extranjeras" no Uruguai, In: SOSA, N. (Comp.) Actas del VI Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués: contextos plurilingües no ensino de PLE, caminho ao encontro de culturas. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 2009.

² Teixeira, E; Quesada, E; Geymonat, J; Silveira, Z. A formação de professores de português no Uruguai. ANEP / DFPD / IPA.

O ensino de espanhol em escolas públicas do Distrito Federal: dez anos após a implantação da Lei 11.161/2005

Julyana Peres Carvalho

Introdução

Há dez anos, no dia 5 de agosto de 2005, um grande passo foi dado rumo à democratização do ensino de línguas no Brasil: a implantação da Lei nº 11.161/2005, que regulamentou a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio, e de cunho facultativo no ensino fundamental. A "Lei do Espanhol", como ficou conhecida, conferiu à língua espanhola o título de única língua estrangeira a ter legislação própria em solo brasileiro.

Considerada o resultado final da crescente ascensão do Espanhol em território nacional, intensificada através dos últimos anos por meio de acordos políticos e estreitamento dos laços com países cuja língua materna é o Espanhol, a Lei nº 11.161/2005 carregava consigo implicações econômicas e políticas, tratando-se de "[...] um gesto *político* claro e, sobretudo, de um gesto de *política linguística* [...]"¹. (grifo meu)²

Contudo, a política linguística pode ser tanto bem acertada como danosa. Pode trazer tanto benefícios e melhorias, como prejuízos e dificuldades. Com base neste pensamento, no que se refere à Lei nº 11.161/2005, após dez anos de implantação, ainda há um extenso caminho a ser percorrido entre o discurso e a realidade da prática da lei: descompromisso,

¹ Segundo RAJAGOPALAN (*Política Linguística: do que se trata, afinal?*, p. 21), "a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais menores".

² MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, p. 128.

omissão e morosidade têm acompanhado o ensino de Espanhol nas escolas públicas brasileiras, tornando necessárias descrições reais do processo de implantação dessa língua aos currículos da Educação Básica. Dessa maneira, este trabalho objetiva descrever como se deu e como tem ocorrido o processo de implantação da língua espanhola no Distrito Federal (doravante DF), por meio da análise de tal processo em duas regiões administrativas do DF,³ bem como apresentar a realidade por trás do ensino de Espanhol em escolas públicas do DF.

O ensino de Espanhol no Distrito Federal: primeiros passos e legislação vigente

Segundo avaliações, o DF possui um dos melhores sistemas educacionais do Brasil. Em seu território há mais de cento e trinta Embaixadas e representações das principais organizações internacionais,⁴ tornando significativa a presença de representações que remetem a línguas estrangeiras (doravante LEs) e diferentes culturas. Entretanto, a realidade (e, conseqüentemente, a qualidade) do ensino de LEs não condiz com as avaliações do sistema educativo de maneira geral, uma vez que ainda há muito para se conquistar, melhorar e progredir.

Em pesquisas realizadas próximas ao ano de 2010 (prazo final para cumprimento da Lei nº 11.161/2005), a média apresentada no DF foi pior que a nacional: em 2009, das noventa escolas de ensino médio situadas no território da Capital Federal, menos de dez tinham aulas de Espanhol.⁵ Não obstante, até aquele momento o Governo do Distrito Federal ainda não havia realizado Concurso Público para contratação de professores de Espanhol a fim de alcançar a meta da implantação, tendo o primeiro concurso ocorrido no final de 2010 e um segundo ocorrido em 2013.⁶ Dessa

³ De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 32, o DF é proibido de subdividir-se em municípios. Por um tempo, os centros urbanos do DF foram chamados de "cidades-satélites", porém esta nomenclatura foi proibida pelo Decreto n. 19.040 de 18 de fevereiro de 1998, e substituída pelo termo "Região administrativa" (RA). Atualmente, de acordo com a Lei n. 4.745 de 29 de janeiro de 2012, o DF possui 31 regiões administrativas.

⁴ LASECA. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*.

⁵ Esta informação foi dada pela então secretária-adjunta de Educação, Eunice Santos. Disponível em: <<http://goo.gl/vvm22D>>. Cabe ressaltar que a secretária-adjunta, em 2007, declarou que não acreditava que o GDF conseguiria cumprir o prazo estipulado. Disponível em: <<http://goo.gl/wzRtHL>>.

⁶ Até hoje ainda não foram convocados todos os professores de Espanhol aprovados no concurso de 2010, e tão pouco os aprovados no concurso realizado em 2013. Assim, muitas dessas vagas de Espanhol nas escolas regulares têm sido ocupadas por professores de contrato temporário e docentes concursados para outras disciplinas.

maneira, a implantação do Espanhol nas escolas públicas regulares do DF iniciou a passos lentos, confusos e tardios.

Todavia, diferentemente do ensino regular, em 2010 o DF já possuía Centros Interescolares de Línguas (doravante CILs), que ofereciam, entre diversas línguas, cursos de Espanhol para alunos da rede pública. Atualmente, os CILs estão presentes em oito RAs, e todos oferecem cursos de Espanhol.⁷

É importante salientar que no Distrito Federal o ensino de Espanhol também é regulamentado por uma lei distrital. Apenas três meses após a sanção da Lei nº 11.161/2005, no dia 8 de novembro de 2005, foi sancionada a Lei Distrital nº 3.694 (anteriormente, PL nº 665 de 2003), de autoria do deputado Paulo Tadeu.

Esta lei, em seu Art. 1º, institui que os estabelecimentos de ensino do DF “são obrigados a oferecer a disciplina de língua espanhola como opção de LE para os alunos do ensino fundamental e médio”.⁸ Posteriormente, em seu parágrafo único, a lei estabelece que o ensino de Espanhol seja implantado progressivamente a partir da primeira série do ensino médio, e, em seguida, a partir da quinta série do ensino fundamental.

Entretanto, nove anos após esta lei entrar em vigor, o Espanhol no DF ainda não é ensinado no Ensino Fundamental das escolas públicas regulares, e no ensino médio este ensino apresenta inúmeros descompassos. Como afirmou Leffa, “o que fazemos com as palavras é prometer; não é botar a mão na massa e fazer”,⁹ ou seja, tais palavras legisladas são apenas intenções que não se transformaram em medidas efetivas e práticas. Portanto, ainda que o DF possua duas leis (uma federal e uma distrital) regulamentando o ensino de Espanhol, a implantação dessa língua se deu de maneira tardia em solo brasileiro.

Por fim, em fevereiro de 2006, o então Governador do DF, Joaquim Roriz, moveu uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI 3669)¹⁰ contra a Lei Distrital nº 3.694, porém a ação foi rejeitada em junho de 2007 pelo Supremo Tribunal Federal, visto que esta não possuía nenhuma disposição contrária à Constituição. Esta ação atrasou por dois anos qualquer

⁷ Em 2014 havia 6.705 alunos matriculados em cursos de Espanhol nos CILs (MESQUITA. *(Re)Construindo políticas públicas para os centros interescolares de línguas do distrito federal.*).

⁸ BRASIL. *Lei n. 3.694*, de 8 de novembro de 2005.

⁹ LEFFA. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil, p. 206.

¹⁰ Essa ADI está disponível em: <<http://goo.gl/hvFPFJ>>.

medida, sendo a primeira delas a Resolução nº 1 de 13 de março de 2007¹¹ do Conselho de Educação do Distrito Federal, que estabeleceu a língua espanhola como “componente curricular da Educação Básica do DF”, e sua implantação deveria ser “de acordo com as condições e possibilidades do Sistema de Ensino e das instituições educacionais”.¹² Aqui, cabem os questionamentos: Que motivações levariam o Governador Joaquim Roriz a querer, naquela época, anular uma lei que regulamentava o ensino de Espanhol no DF? A quem tal anulação beneficiaria? Respostas que, talvez, nunca obteremos.

Duas realidades distintas de Ensino de Espanhol no DF: Taguatinga e Paranoá

Duas RAs foram analisadas para compor este estudo: Taguatinga e Paranoá. Todas as escolas de ensino médio foram visitadas (totalizando oito escolas em Taguatinga e duas no Paranoá) e, posteriormente, foram observadas as aulas de Espanhol de uma turma de terceiro ano de cada RA durante um bimestre.

Essas localidades apresentam inúmeras diferenças, uma vez que Taguatinga, considerada a “Capital do comércio do DF” é urbanizada, um grande polo comercial e apresenta considerável desenvolvimento econômico. Já a RA Paranoá é considerada uma das regiões mais carentes do DF, palco de inúmeros problemas sociais como alto índice de violência e consumo e tráfico de drogas.

Quanto ao ensino de Espanhol nas escolas públicas regulares, como será demonstrado a seguir, as diferenças entre as duas RAs são gritantes e surpreendentes, uma vez que o ensino de Espanhol nas escolas de Taguatinga apresentou realidade difícil, precária e pouco articulada, enquanto o ensino de Espanhol no Paranoá tornou-se referência de excelência para as demais RAs do DF.

¹¹ Essa resolução está disponível em: <<http://goo.gl/Db1bfk>>.

¹² BRASIL. *Resolução n. 1* de 13 de março de 2007.

O panorama geral do ensino de Espanhol em Taguatinga-DF

Em 2014, no primeiro bimestre, Taguatinga possuía oito escolas públicas de ensino médio, nas quais estavam matriculados 9.796 alunos, divididos em 262 turmas.¹³

De maneira inicial, das oito escolas pesquisadas, seis implantaram o Espanhol somente no ano de 2010 (prazo final para o cumprimento da Legislação), uma implantou em 2009 e outra, em 2011, extrapolando o prazo final.

É possível notar a diversidade de posturas adotadas pelas instituições de ensino, pois a maioria esmagadora das escolas postergou esta implantação até não poder mais. Vê-se que a Secretaria de Educação do DF não se comprometeu com essa implantação, pois a deixou a cargo das próprias escolas, demonstrando assim, certo “desinteresse” em cumprir a lei. A própria textualidade da Lei nº 11.161/2005, passível de várias interpretações, abriu precedentes para que as Secretarias e instituições agissem da forma que melhor lhes parecesse, e a implantação do Espanhol nas escolas de Taguatinga reafirma tal percepção, visto que implantaram o Espanhol aos currículos em anos diferentes.

Em todas as escolas pesquisadas em Taguatinga o aluno é obrigado a estudar o Espanhol. Contudo, cabe lembrar que a lei determina que a oferta seja obrigatória, porém a matrícula facultativa (Art. 1º). Em concordância com Amaral e Mazzaro, “é preciso que a escola crie condições para que de fato o aluno possa optar ou não pela língua espanhola”. Entretanto, percebi que nenhuma das escolas pesquisadas em Taguatinga pretende atender a este dispositivo da lei, pois dessa maneira o ensino tem “funcionado”.¹⁴

É válido salientar que a implantação de uma política linguística requer planejamento,¹⁵ todavia, constatei que a maioria das escolas não se planejou para implantar o Espanhol, ou não houve o planejamento necessário e adequado. A maioria das instituições escolares (senão, todas) não possibilitou a opção ao aluno por não ter condições físicas

¹³ Censo Escolar 2014 (Rede pública) Turmas e Matrículas. Disponível em: <<http://goo.gl/bxEezj>>.

¹⁴ AMARAL; MAZZARO. Repercussões da Lei n. 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. Disponível em: <<http://goo.gl/QnStAO>>.

¹⁵ CALVET. *As políticas linguísticas*.

e logísticas para tal. Mas, que medidas essas instituições tomaram nos cinco anos que tiveram para organizar-se após a sanção da lei? O tempo era pouco, sem dúvidas, uma verdadeira corrida contra o tempo. Porém, medidas mínimas deveriam ser tomadas, mas nem essas hoje ainda são vistas nas escolas. Tal atitude (ou falta dela) não descumprimento somente a lei federal, mas também a lei distrital, que em seu Art. 1º estabelece que as escolas do DF são obrigadas a ofertar o Espanhol “como opção de língua estrangeira para os alunos do ensino fundamental e médio”, e não como uma disciplina obrigatória. Assim, o Art. 1º de ambas as leis não tem sido cumprido na íntegra. Infelizmente, tal descumprimento tem ocorrido nas escolas de praticamente todas as RAs do Distrito Federal.

Em relação aos recursos didáticos, das oito escolas pesquisadas, somente uma dispunha de dicionários em número suficiente para uso em sala de aula. Seis escolas possuíam de cinco a dez dicionários, e uma possuía 15 dicionários. Praticamente todas as escolas não possuíam livros de literatura em Espanhol, apenas poucas obras traduzidas para o Português, e somente uma escola apresentou diversidade de livros didáticos e gramáticas de Espanhol, enquanto as demais possuíam somente o livro didático oferecido pelo governo.

De acordo com os dados encontrados, se vê que as bibliotecas das escolas de Taguatinga não acompanharam a implantação do Espanhol nos currículos. Estamos nos referindo a escolas de ensino médio que chegam a atender a quase três mil alunos, mas que em suas bibliotecas não tem livros, gramáticas e mais que cinco dicionários! Essa situação é preocupante, como elucida Peres Carvalho:

Assim, percebe-se a incongruência entre a realidade e a expectativa de aprendizagem presente nas Orientações Curriculares do Distrito Federal para o 1º ano do Ensino Médio: “Manusear adequadamente o dicionário em busca dos significados de palavras do texto”. Contudo, como os alunos irão manusear dicionários se na maioria das escolas o número de dicionários não passa de cinco a dez? Ainda que estes poucos dicionários fossem distribuídos em duplas, muitos alunos ficariam sem material de consulta, porquanto uma sala de Ensino Médio de escola pública comporta de 35 a 40 alunos assíduos. A falta de materiais impressos também se apresenta contraditória à implantação do Espanhol como LEM ao observarmos

a valorização que os documentos oficiais (PCNs e OCENS) atribuem à compreensão leitora, como por exemplo, os PCNs de 1998: "A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna".¹⁶ Se há a orientação da leitura como uma prática essencial à aprendizagem de LES na escola, porque estas não disponibilizam livros de literatura, livros didáticos, gramáticas, jornais e revistas aos seus alunos?¹⁷

Logo, de acordo com o fragmento acima, é possível questionar-se até que ponto houve, e há, a observação das orientações presentes nos documentos oficiais pelas instituições de ensino, também no que se refere à compreensão leitora.

Quanto aos docentes de língua espanhola, o questionamento feito foi: quem são os professores que estão dando aulas de Espanhol nas escolas públicas de Taguatinga? Evidentemente, se as aulas são de língua espanhola, deveriam ser ministradas por professores de língua espanhola. Entretanto, infelizmente, não é o que ocorre em muitas escolas.

Em 2014, o quadro de professores de Espanhol de Taguatinga era composto por quinze professores, sendo que pelos menos dez eram efetivos e três eram contratos temporários. No que diz respeito à área de concurso ao ingressarem na Secretaria de Educação do DF:

- Seis eram concursados para Língua Portuguesa,
- Dois eram concursados para Atividades,
- Uma era concursada para Geografia,
- Somente cinco eram concursados, de fato, para LEM Espanhol (desses cinco, apenas dois eram professores efetivos).¹⁸

Observando os dados acima, algumas perguntas surgem. Por que essas aulas estão sendo ministradas por professores de outras disciplinas? Qual é a qualidade dessas aulas, uma vez que não são ministradas por professores de Espanhol, de fato? Infelizmente, enquanto essas aulas de Espanhol têm sido ministradas por professores concursados para outras disciplinas (que na maioria dos casos acima, possuem

¹⁶ BRASIL. *Decreto n. 19.040* de 18 de fevereiro de 1998, p. 20.

¹⁷ CARVALHO. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005*, p. 122.

¹⁸ Não obtive contato com uma professora, por isso, acima há a classificação de somente quatorze docentes.

dupla-habilitações cursadas há muitos anos), há muitos professores de língua espanhola aprovados nos dois últimos concursos para professor, que ainda não foram convocados. Esses professores passaram inclusive por provas orais, contudo, as aulas de Espanhol na maioria das escolas de Taguatinga continuam sendo responsabilidade de docentes de outras disciplinas. Não somente isso, Renó, Carvalho e Mesquita mostraram que atualmente, no DF, há pelo menos cinco instituições que formam professores de Espanhol todos os anos. Logo, os professores de Espanhol existem, porém inúmeros ainda não ocupam seus cargos na Secretaria de Educação por não terem sido convocados para o serviço público.

Por fim, uma das maiores diferenças apresentadas entre Taguatinga e Paranoá diz respeito à carga horária destinada à disciplina. Em todas as escolas de Taguatinga a carga horária destinada ao Espanhol é de apenas uma aula semanal de cinquenta minutos. Esta carga horária ínfima traz inúmeras dificuldades ao ensino-aprendizagem de Espanhol, como é possível observar nos relatos abaixo, de dois professores de Espanhol de Taguatinga, questionados sobre as dificuldades em sua prática docente nas aulas de Espanhol:

[...] Muitas dificuldades. Uma é a questão do *tempo*. É um horário só pra cada turma, eu tenho o *total de 28 turmas*, e só tem eu de professora do vespertino [...], então a gente tem *todas as turmas e um horário*. Então os alunos *mal entram na sala e já saem!* Então até eles entrarem, se sentarem, se arrumarem. [...]. Tem muitos que levam de qualquer jeito porque *não tem um tempo adequado* pra gente estar trabalhando a disciplina... E enfim, a gente fica cansada porque é um esforço muito... Muito a mais do que os outros professores, né, porque nós somos considerados anormais aqui na escola [...] (Grifo do autor).

[...] a principal é a *carga horária*. Porque... *Eu tenho 20 turmas e uma aula por semana pra cada turma*. Então, às vezes tem um feriado [...], alguma atividade da escola, e eu perco essa aula, então o meu aluno fica uma semana sem aula. E aí isso é uma grande dificuldade, porque eu não consigo evoluir no conteúdo. Às vezes chega o dia da prova e eu ainda não fechei o meu conteúdo todo. (Grifo do autor).

Além das dificuldades de ministrar uma língua estrangeira a uma turma de 45 alunos em cinquenta minutos, em função da reduzida carga horária, o número de turmas desses docentes é exacerbado: um docente

20h possui de doze a dezesseis turmas, enquanto um de 40h chega a ter dezoito, dezenove, vinte, 28 turmas de ensino médio em uma mesma escola. Além do elevado número de turmas, esses docentes necessitam completar a carga horária com o ensino de outras disciplinas. Dos quinze professores de Taguatinga, apenas cinco ministram somente aulas de Espanhol, cinco ministram aulas de Espanhol e PD (Projeto Disciplinar), três dão aulas de Espanhol, Português e PD e uma docente ministra aulas de Espanhol, PD e Redação. A efetivação dessa realidade e suas consequências são apresentadas por esta professora de Taguatinga:

[...] A carga horária influencia muito... O professor [...] "tá" com o idioma, ele tem que ser professor só de Espanhol. Ele não teria como dar aula de Português e mais PD. Pois é, é o que "tá" acontecendo! Então vai terminar que ele nem dá aula de Português, nem de PD, e muito menos de Espanhol! E aí, [...] de que adiantou, essa implementação da língua dentro da grade horária?

Em relação à visão dos alunos de Taguatinga a respeito das aulas de Espanhol, questionados se o tempo para as aulas era suficiente para estudar e aprender a língua, dos 25 alunos da turma observada, 24 disseram que não, como é possível ver nas respostas abaixo:

Não, porque não dá tempo nem de responder exercícios.
Não, porque 45 minutos não dá pra aprender nada.
Não, pois a professora não consegue passar muito conteúdo.

De maneira semelhante, questionados se é possível aprender Espanhol na escola, onze alunos acreditavam que sim, e quatorze alunos afirmaram que não. Desses quatorze alunos, doze justificaram não ser possível aprender Espanhol na escola em função da pouca carga horária, como podemos ver nas respostas a seguir:

Não, porque o tempo não ajuda, pois as aulas são de apenas 50 min.
Não, porque aprendemos muito pouco e é pouco tempo de aula.

Os próprios alunos concluem que em função da carga horária não há sequência entre as aulas, uma vez que a cada aula novos conteúdos eram apresentados com pouca (ou nenhuma) recapitulação do que havia sido estudado na aula anterior. Essas falas coincidem com as falas dos

professores de Taguatinga, quando afirmam que com a pouca carga horária não é possível realizar um trabalho de qualidade, nem promover um aprendizado efetivo. Não somente isso, a carga horária reduzida contribui para o desinteresse dos alunos, visto que para eles o Espanhol ainda é uma língua “fácil”, pois, caso pudessem ter um aprofundamento maior no estudo do idioma, certamente veriam que o Espanhol “es difícil, correcto, detallista, redundante, complicado, rebuscado, formal, mandón”.¹⁹

O Panorama geral do ensino de Espanhol no Paranoá-DF

Diferentemente da realidade de Taguatinga, o ensino de Espanhol no Paranoá é considerado exitoso e transformou-se em referência para as demais RAs do DF.

O Paranoá foi a primeira RA a implantar o Espanhol no DF, pois foi a região “piloto” da implantação. Das duas escolas localizadas em área urbana, uma implantou a língua espanhola em 2006 e a outra em 2008. Isso demonstra que estas escolas não protelaram o prazo da implantação, como fizeram muitas instituições de ensino, uma vez que poucos estados estavam efetivamente preocupados e empenhados na implantação do Espanhol no ensino médio, “algo que precisaria de um planejamento mais diretamente voltado para as necessidades locais, muito variadas, em todos os sentidos, num país das dimensões do nosso”.²⁰

Quanto a esse planejamento, por terem sido pioneiras, essas duas escolas enfrentaram diversos problemas estruturais e logísticos ao implantar o Espanhol tão próximo ao ano da sanção, como é possível perceber nos relatos seguintes:

Insatisfação total. Era fazer a chamada, conversar rapidamente com os alunos... Não havia tempo pra passar filmes, a gente começava a trabalhar uma música, a aula terminava... Total insatisfação [...]. [Sobre ministrar todo o conteúdo]: Nunca! Nunca, impossível [...] com 45 minutos. 45 minutos e 45 alunos... [risos]. Nós não tínhamos nada [...] Não tínhamos papel, não tínhamos material, nem pra tirar Xerox tinha, nada, não tínhamos livro, era assim. Então era boa vontade.

¹⁹ CELADA; RODRIGUES. *El español en Brasil: actualidad y memoria*, p. 8.

²⁰ GONZÁLEZ. *A Lei n. 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*.

Logo, pelas falas acima se percebe que o início foi difícil, contudo, essas escolas perceberam o que Maciel e Oliveira também constataram ao afirmarem que “para que a lei realmente entre em vigor muitas serão as mudanças dentro do ambiente escolar: estrutura física, grade curricular, formação de docentes, entre outros”.²¹ Ao perceber as dificuldades e necessidades presentes no ensino de Espanhol, com o intuito de melhorá-lo, mudanças foram planejadas e efetuadas nas duas instituições escolares do Paranoá.

A medida que trouxe maior impacto na qualidade das aulas de Espanhol foi a *redistribuição de carga horária* que ocorreu nas duas escolas: em uma escola o Espanhol ganhou uma aula que antes pertencia ao Ensino Religioso, e na outra ganhou uma aula antes pertencente ao PD. Assim, ao invés de somente uma aula, o Espanhol passou a ter duas aulas semanais. Contudo, não somente isso: entre 2013 e 2014 as duas escolas aderiram ao regime da Semestralidade,²² e a carga horária de língua espanhola passou a ser de quatro aulas semanais durante um semestre letivo. Assim, em um semestre, os alunos do Paranoá têm três aulas de Espanhol por semana a mais que os alunos de Taguatinga.

Em função de a carga horária ser consideravelmente maior do que a carga horária de Taguatinga, as aulas de Espanhol no Paranoá apresentaram grande êxito, tanto na prática do professor, como na qualidade das aulas, interesse e conhecimento dos alunos.

Enquanto as aulas de Espanhol observadas em Taguatinga foram todas ministradas em Português, nas duas escolas do Paranoá as aulas são totalmente ministradas em Espanhol, desde o primeiro ano do ensino médio até o terceiro ano. Logo, os alunos do Paranoá recebem estímulos na língua espanhola constantemente, diferentemente dos alunos de Taguatinga que têm aula somente uma vez por semana, ministradas em língua portuguesa.

²¹ MACIEL; OLIVEIRA. *A implantação da língua espanhola no ensino médio público: conquistas e desafios*, p. 3.

²² O Art. 23 da LDB/1996 institui que a educação básica pode ser dividida em séries anuais, períodos semestrais e ciclos. Assim, em 2013 começou a implantação do novo projeto de reorganização da educação básica da rede pública de ensino do DF: a semestralidade, que consiste na organização dos componentes curriculares em dois semestres anuais, com a carga horária dobrada de modo que metade das disciplinas é estudada no primeiro semestre, e as demais, no segundo. Para mais informações sobre a semestralidade: <<http://goo.gl/g8MXZZ>>.

As aulas no Paranoá exploraram todas as habilidades dos alunos, visto que havia tempo hábil para tal. Os alunos produziam oralmente, escreviam na língua e tinham acesso à literatura na língua-alvo. Em contrapartida, os alunos de Taguatinga tiveram poucas aulas e contato superficial com o idioma, sobretudo, por meio de exercícios escritos e estruturais.

Em Taguatinga não era possível a professora atender aos alunos de maneira individual, atitude possível e realizada no Paranoá, uma vez que a professora conversava individualmente com os seus alunos para tirar-lhes as dúvidas.

As avaliações em Taguatinga eram sempre realizadas em duplas, resultados de um ensino "facilitado da língua". De acordo com Vesz²³ este ensino facilitado abrange a simples listagem de palavras ou a mera comparação das diferenças lexicais entre o Português e o Espanhol. Nisso, evidencia-se a "ideologia do pouquinho":²⁴ o ensino de poucas palavras, de uma base mínima de fragmentos da língua estudada. Em contrapartida, no Paranoá algumas avaliações foram realizadas em dupla e outras realizadas individualmente, inclusive, com questões subjetivas.

Logo, como é possível perceber, a carga horária e a presença de materiais adequados fazem toda a diferença nas salas de aula de Espanhol nas escolas públicas.

Em relação aos materiais impressos, a realidade das duas escolas também pode ser considerada melhor: as duas escolas possuem livros de literatura e dicionários em bom número, e uma delas também disponibiliza jornais, revistas e gibis em Espanhol aos seus alunos.

Como pode ser visto, a realidade vivenciada no Paranoá é diferente das demais RAs do DF, como comentaram essas professoras do Paranoá:

[...] é porque aqui a gente "tá" [...] numa realidade diferente das outras escolas. Né? Aqui a gente consegue que eles aprendam alguma coisa [...]. Se tivesse em outra escola [...], às vezes o professor tem 26 turmas [...]. Aí não seria tão otimista quanto aqui, né? [...]. A gente consegue alguma coisa [...], algum resultado. Olha, melhorou bastante. As minhas insatisfações diminuíram [...] pelo fato de eu estar trabalhando com uma carga horária maior.

²³ VESZ. *Crenças sobre o espanhol na escola pública*: bem vindos ao mundo dos sonhos e das [im] possibilidades.

²⁴ SANTOS. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais*: quanto antes melhor?

No que diz respeito aos docentes de língua espanhola, a realidade encontrada no Paranoá também é melhor, uma vez que todos são professores efetivos e somente um docente não é concursado especificamente para LEM Espanhol. Por a carga horária ser maior em função da semestralidade (quatro aulas), esses professores possuem bem menos turmas (em média, apenas seis, enquanto os professores de Taguatinga possuem de 20 a 28 turmas).

No tocante à visão dos alunos, a turma observada no Paranoá, além de possuir um conhecimento consideravelmente maior em Espanhol do que a turma de Taguatinga, apresentou-se de fato motivada com a aprendizagem do idioma.

Questionados se o tempo para as aulas era suficiente para estudar e aprender a língua, dos 35 alunos da turma observada no Paranoá, 25 afirmaram que o tempo era suficiente, enquanto dez alunos afirmaram que não, pois ainda consideravam (quatro aulas semanais) pouco tempo para o estudo da língua.

Do mesmo modo, questionados se é possível aprender Espanhol na escola, 26 alunos acreditam que é possível aprender Espanhol na escola, enquanto nove alunos acreditam que não é possível por motivos diversos: creem que o tempo para as aulas ainda é insuficiente, a aula não é bem aproveitada, etc. É importante destacar que alguns alunos afirmaram ser possível aprender Espanhol na escola porque vivem uma realidade diferente da realidade da maioria das escolas públicas do DF:

Sim, pois temos recursos que outras escolas não têm como livros, sala de vídeo, televisores em cada sala e aparelho de som.

Sim, porque aqui as aulas são maiores em relação às outras escolas.

Nota-se que alguns alunos do Paranoá têm a consciência de que vivenciam uma realidade diferente em seu ensino de Espanhol, por razões que eles mesmos elencaram e julgaram positivas para o aprendizado. Dessa maneira, mesmo que em determinados momentos alguns alunos pareçam apáticos e sem interesse, ainda assim têm a percepção de que a realidade de ensino de língua espanhola que vivenciam é diferenciada, quando comparada às outras escolas.

Conclusões

Por meio da análise da implantação do Espanhol em duas RAs do DF, este trabalho demonstrou que a efetivação da Lei nº 11.161/2005 no DF tem ocorrido de maneiras diferentes de RA para RA. No Paranoá, diferentemente das outras localidades do DF, a implantação ocorreu um ano após a sanção da Lei nº 11.161/2005, enquanto em Taguatinga ocorreu somente em 2010, ou seja, no prazo final. No Paranoá muitas medidas já foram tomadas para a melhoria do ensino de Espanhol, contudo, em Taguatinga o processo permanece sem intervenções significativas.

Com base nisso, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol em escolas públicas do DF tem caminhado em ritmos diferentes, apresentando situações que clamam por mudanças emergenciais (como Taguatinga) e casos que, ainda que possuam necessidades e lacunas, apresentam êxito no ensino da língua, como o ensino de Espanhol no Paranoá. De maneira geral, no nível do Distrito Federal, infelizmente a realidade do Paranoá é uma exceção, sendo a realidade de Taguatinga a mais próxima do que tem ocorrido nas demais RAs do DF.

Considerando a realidade apresentada e pensando em mudanças possíveis para o quadro atual, a seguir, sugiro algumas medidas de ordem prática que poderiam intervir de maneira positiva na realidade apresentada:

- Aumento da carga horária destinada à disciplina. Tomando como exemplo as escolas do Paranoá, sugiro que cada escola avalie as condições que tem para que a carga horária destinada ao Espanhol deixe de ser somente de cinquenta minutos. Essa medida aumentará a qualidade das aulas e diminuirá a carga do professor de Espanhol.
- Atender ao disposto nas leis no tocante ao ensino de Espanhol no Fundamental. Tanto a Lei Federal nº 11.161/2005 quanto a Lei Distrital nº 3.694 aconselham o ensino de Espanhol no Ensino Fundamental, porém as escolas não atendem a esse dispositivo. Tal inclusão proporcionará ao aluno maior conhecimento da língua e “bagagem” ao entrar no ensino médio. Cabe ressaltar que essa medida não consiste apenas em uma sugestão, mas em uma obrigação e cumprimento das legislações

educacionais vigentes.²⁵

- Realização de projetos de LEM. Como bem elucidou Dias,

Neste percurso de *aprender Espanhol na escola* [...] os estudantes têm que aprender a reconhecer a realidade sociocultural que subjaz a todo ato de fala, e compreender a cultura integrada com a língua, já que a língua expressa a cultura e por meio dela adquirimos cultura.²⁶

É preciso que os alunos compreendam que ao estudar uma língua estrangeira não se estuda apenas a língua enquanto sistema, porém sua cultura como um todo. Logo, sugiro que as instituições escolares promovam a realização de projetos culturais que abarquem as inúmeras culturas provenientes dos países que têm o Espanhol como língua materna.

- Parceria com as Embaixadas. Com vistas a proporcionar maior conhecimento e contato não apenas com as línguas, mas também com as culturas por elas abarcadas; sugiro que as escolas busquem adoção de parcerias com Embaixadas, nas quais se incluam oferecimento de materiais, visitas, palestras e constante atualização aos alunos.
- Criação da "Sala de Línguas". Sugiro que cada escola tenha uma "Sala de Línguas". Esta sala consistiria em uma sala dotada de dicionários, livros didáticos, gramáticas, aparelhos de som, televisão, Datashow, entre outros materiais disponíveis nas línguas estudadas, e seria decorada de maneira que o aluno se motive e se sinta envolvido pelo estudo das línguas e suas culturas.
- Divisão das turmas para as aulas de LEM. Com o objetivo de otimizar o ensino de idiomas nas escolas regulares, sugiro que a turma seja dividida para as aulas de LEM: metade da turma assistiria à aula de Espanhol e a outra metade assistiria à aula de Inglês (caso esta seja a 2ª língua oferecida pela instituição escolar). Na aula seguinte, o aluno que assistiu à aula

²⁵ Mesmo que a inclusão do Espanhol no Ensino Fundamental não seja realidade no DF e em muitos estados brasileiros, me alegrei ao participar do II EFORPE (Encontro de Formação de Professores de Espanhol) e do I SIELE (Simpósio Internacional de Ensino de Língua Espanhola) em Florianópolis, no mês de novembro de 2014, pois, nesses eventos, pude ter conhecimento de oito escolas municipais em Santa Catarina que já incluíram o Espanhol em turmas de primeira a quinta série. Tal inserção serve de motivação para as demais escolas de Ensino Fundamental, assim como para os demais estados do Brasil.

²⁶ DIAS. *A língua espanhola na educação básica brasileira*, p. 7. Grifo meu.

de Espanhol assistiria a de Inglês e vice-versa. Esta divisão demandaria modificações estruturais tais como espaço físico, mesma carga horária para as duas línguas e diários de classe diferenciados. Contudo, tal medida é possível e já é realizada em instituições privadas.

Cabe ressaltar que há medidas que devem ser tomadas por instâncias governamentais, como:

- Aumento de recursos para a aquisição de material e aparelhos;
- Oportunizar os professores com cursos gratuitos de formação oferecidos pelas Secretarias e Instituições devidas (Universidades, Embaixadas, Associações, entre outros);
- Convocação de professores de Espanhol aprovados em concurso público.

Por último, considerar que para que mudanças reais ocorram não basta tão somente identificar as lacunas e esperar que os órgãos competentes tomem as devidas providências para a melhoria do ensino. É primordial que haja uma vontade coletiva e homogeneidade de pensamento, uma vez que somente a vontade coletiva possibilita mudanças políticas.²⁷ Logo, torna-se vital a união entre a escola e seus atores, ou seja, a comunidade escolar como um todo: docentes, pais e alunos.

Por fim, mesmo que o ensino de Espanhol ainda não tenha a devida valorização em solo brasileiro, é preciso reconhecer que ter uma lei federal que assegura o seu ensino já foi um grande passo. Quanto às inúmeras realidades difíceis e pouco articuladas vivenciadas em diversas escolas espalhadas por todo o Brasil, prossigamos e avancemos na tentativa de melhorar a realidade do ensino desta língua que tanto amamos: “[...] como quixotinhos lutávamos (e continuamos lutando) contra nossos moinhos de vento.”²⁸

Julyana Peres Carvalho é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e professora de Língua Espanhola do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CIL - Taguatinga) da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Parte das ideias apresentadas foi tomada da sua Dissertação de Mestrado orientada pela Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez e apresentada no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UnB.

²⁷ BOHN. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil.

²⁸ PARAQUETT. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, p. 129.

Referências

- AMARAL, E. R. T.; MAZZARO, D. Repercussões da Lei n. 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. *Língua e Literatura Journal*, vol. 2, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/QnStAo>>. Acesso em: 4 abr. 2013.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/0IX8YD>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BRASIL. *Decreto n. 19.040*, de 18 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/4iiEOz>>. Acesso em: 7 nov. 2013.
- BRASIL. *Decreto-lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/pzayvk>>. Acesso em: 24 nov. 2012.
- BRASIL. *Resolução n. 1*, de 13 de março de 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/UE5TOc>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- BRASIL. *Lei n. 4.745*, de 29 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Sfw5JK>>. Acesso em: 14 nov. 2013.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. Florianópolis; São Paulo: IPOL/Parábola, 2007.
- CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. *Lei n. 3.694*, de 8 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/gEajnk>>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. *Real Instituto Elcano*, ARI n. 31, 2005. p. 1-10. Disponível em: <<http://goo.gl/yZmNld>>. Acesso em: 18 de nov. 2015.
- DIAS, M. M. L. Introdução. A língua espanhola na educação básica brasileira. In: *Direitos à aprendizagem da língua espanhola na educação básica*. Ano XXIV, Boletim 2, maio 2014. p. 4-9.
- DISTRITO FEDERAL. *Censo escolar 2014* (rede pública). Disponível em: <<http://goo.gl/SGsxev>>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- GONZÁLEZ, N. M. A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: Plataforma permanente para o acompanhamento da implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro. Disponível em: <<https://goo.gl/btXf01>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- LASECA, A. M. C. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus, 2008.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.
- MACIEL, D. T. E.; OLIVEIRA, R. C. S. A implantação da língua espanhola no ensino médio público: conquistas e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 10, 2011, Maringá. Anais... Maringá, 2011. p. 1-16. Disponível em: <<http://goo.gl/a6Ed4u>>. Acesso em: 18 de nov. 2015.
- MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 85-124; p. 127-164.

MESQUITA, P. P. P. *(Re)Construindo políticas públicas para os centros interescolares de línguas do distrito federal*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.

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, 2009. p. 123-137.

PERES CARVALHO, J. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005*. Tese (Dissertação de Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/vh7Ekf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; ROCHA, C. H.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R. C. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 11-42.

RENÓ, A. F. S; CARVALHO, J. P; MESQUITA, P. P. P. Formação de professores de espanhol no Distrito Federal: uma história recente. In: COLÓQUIO DO GEPPELE, 2, 2013, Fortaleza. Anais... Fortaleza, UFC, 2013. p. 141-156. Disponível em: <<https://goo.gl/AEU60A>>. Acesso em: 18 de nov. 2015.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 3669. Disponível em: <<http://goo.gl/M9w4v3>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

VESZ, F. Z. *Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades*. Dissertação de mestrado (pós-graduação em Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, 2012.

Depoimento de um professor

Antes de começar este texto, pensei sobre que direção seguir, tentei achar um eixo central ou um ponto de partida. Vieram-me duas frases opostas e a certeza de que havia encontrado um caminho interessante. As duas são frases que escutei algumas vezes de alunos – e eles as disseram de maneira bem espontânea – nesses quatro anos em sala de aula como professor de espanhol. Uma delas é: “Por que é que a gente tem que estudar espanhol?”. A outra é: “eu amo espanhol”.

Tentar explicá-las seria muita pretensão de minha parte. Seria necessário resgatar o contexto, as histórias desses indivíduos, o conteúdo e a forma de minhas aulas até então, enfim, uma série de fatores. Porém, me permito breves comentários sobre o que elas suscitam.

O questionamento inicial surge, provavelmente, quando o que lhes ofereço não faz sentido. Por mais que meus procedimentos estejam carregados de boas intenções, cidadania, teorias esclarecidas, métodos eficientes, isso tudo não lhes toca. É uma luta diária para conhecer cada grupo etário e identificar temas que lhes interessem. Contudo, apesar de ser um trabalho meu buscar esses temas, essa falta de sentido, em minha opinião, tem relação com um problema muito maior e que envolve toda a educação. O desinteresse pela sala de aula, o espaço, as formas de avaliação e os conteúdos programáticos são algumas das motivações para que um aluno questione um saber. Dessa forma, o problema não é do espanhol, do inglês ou de qualquer outra disciplina, é de um todo. A

pergunta que esse aluno quis fazer foi: "Por que é que a gente tem que vir à escola?"

Por isso, os professores de espanhol, com ou sem auxílio de leis, estão no mesmo barco em que os outros professores se encontram, e que navega perdido em um mar de dificuldades. O suporte legal de que precisamos não se restringe apenas aos conteúdos que devemos estudar.

Por outro lado, o estudo, a qualificação pessoal, o esforço pelo melhor procedimento, abordar temas relevantes para a sociedade, toda essa boa intenção de que falei antes pode gerar excelentes resultados. Pelo que sou e também em função de minha formação, já vivi momentos de extremo êxito em uma sala de aula. Durante minhas aulas, alunos aprenderam a se comunicar em língua estrangeira sem que eu os obrigasse, mostraram interesse, sentiram prazer, se divertiram, discutiram ética, cidadania e saíram daquele espaço mais preparados para viver em sociedade.

Os extremos que acabo de descrever, apesar de verdadeiros, são um recorte e não representam o todo. A realidade com a qual convivo não é assim, maniqueísta. Esses opostos acontecem também de maneira gradual. Tampouco estão de um lado professores heróicos se esforçando ao máximo e instituições cruéis de outro. Muito do que fiz, foi fruto de um trabalho que contou com o apoio de coordenadoras pedagógicas, famílias e outros professores.

Atualmente, a atividade de professor está longe de me realizar plenamente como profissional. Sou feliz dentro de sala de aula, mas sinto cada vez mais a necessidade de fazer o que há três anos eu negava: ter uma atividade paralela. E não me refiro a seguir carreira acadêmica, fazer mestrado ou doutorado. Não me considero com experiência necessária para sentar-me em uma cadeira de universidade e formar outros professores. Para falar a verdade, vejo com certa resistência a ideia de um docente universitário que forma professores e que tem pouca ou nenhuma experiência na escola regular.

Essa falta de realização talvez esteja relacionada à profissão que, embora proporcione momentos de extrema felicidade, parece esbarrar sempre nos mesmos problemas. E se reproduz aí um mesmo discurso de profissional decepcionado e desvalorizado. É verdade que muitos

conseguiram transformar toda a adversidade em grandes trabalhos, fazendo de um cenário desanimador um campo fértil e cheio de excelentes resultados.

De minha parte, para terminar, volto ao início, afirmo sem demagogia: eu amo minha profissão. Ao mesmo tempo em que me pergunto: o que faço aqui? Qual é o sentido? Esse amor não domina minha existência, não está cheio de ilusão como estão os apaixonados, faz parte dela e tem seu lugar muito bem guardado. Porém, essa mesma existência quer mais possibilidades, e me parece que em sala de aula, está limitada.

Leandro Sangy da Silva possui graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi bolsista da PROEX no programa Redigir da mesma universidade e realizou intercâmbio acadêmico na Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabalhou como professor de Língua Espanhola para ensino médio na rede estadual de Minas Gerais e, desde 2012, é professor da referida disciplina para o ensino fundamental de escola privada de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A implantação do Espanhol em São Paulo (2006-2015)

Andreia dos Santos Menezes
Edilson da Silva Cruz

Onde houver um problema que as pessoas lutem para resolver, o mercado virá prontamente em seu auxílio. Por um preço, é claro.
(Zigmun Bauman)

No es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario, como hemos visto, mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y trabajo serio.
(Neide González)

A promulgação da Lei nº 11.161/05 significou um importante momento para o ensino de espanhol no Brasil. Fonte de expectativas e desconfiças, o texto legal se mostrou bastante aberto e genérico, ensejando diversas ações quanto à sua implantação nos sistemas públicos de ensino Brasil afora. No estado de São Paulo, sua aplicação esteve envolvida, desde o início, com políticas que imprimem ao ensino de espanhol um caráter diferente daquele preconizado nas *Orientações Curriculares Nacionais* (2006). A uma educação voltada para a cidadania, baseada num sólido planejamento e numa execução estratégica para os objetivos nacionais de integração regional, contrapõe-se a predominância de um mercado educacional, cujos fins não são de todo previsíveis. Tampouco se leva em conta a especificidade do ensino de espanhol a brasileiros, prevalecendo uma incerteza e um aparente improvisado, que não condizem com o que se espera de uma política pública na área educativa. Ao mesmo tempo, tal situação ensejou forte resistência por parte da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), que junto às universidades estaduais e outras associações e instituições brasileiras, projetou o caso

paulista a nível nacional (e internacional) e o transformou num marco para avaliar o ensino de espanhol no Brasil.

Buscaremos, neste capítulo, realizar um resumo de como vem sendo implementado, ou não, no sistema público estadual de ensino de São Paulo, o determinado pela Lei Federal 11.161 de 2005, a Lei do Espanhol, que determina o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio (EM) da rede pública de ensino a partir de 2010. Ou seja, nos detemos somente no caso do sistema público estadual de ensino, excluindo alguns sistemas municipais que mantêm escolas de Ensino Médio, bem como o setor privado. Para tanto, nos baseamos em bibliografia publicada sobre o tema, nos textos de leis e resoluções, além de notícias divulgadas pela mídia. Também consideramos, especialmente, cartas e ofícios trocados entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo e a APEESP, instituição que encabeçou as negociações com os órgãos oficiais. Igualmente, nos fundamentamos em relatos de professores, notadamente os envolvidos no processo de contratação dos professores aprovados no concurso realizado pela SEE em 2013.¹

Salientamos que um dos autores deste artigo faz parte da atual diretoria e outro foi membro da diretoria anterior, mas que o processo de escrita e revisão contou com a contribuição de Adrián Pablo Fanjul, Gustavo Garcia e Rosângela Dantas, professores que participam e participaram da associação, aos quais fazemos constar nossos agradecimentos.

OYE, FALE... *¿por qué te callas?*

Primeiros movimentos em torno à implantação da Lei do Espanhol em São Paulo (2006-2010)

A primeira medida tomada pelo governo do Estado de São Paulo em decorrência da Lei nº 11.161/05 foi a assinatura de um acordo, em setembro de 2006, entre o então governador Claudio Lembo e o presidente do Banco Santander, Emilio Botín, para realização do conhecido Projeto OYE.² Tratava-se de uma proposta de curso modular a distância, com duração de dois anos e carga horária de seiscentas horas, para formar 45

¹ Todos os ofícios citados neste texto, bem como as possíveis respostas encaminhadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ou outros documentos produzidos pela APEESP, sobretudo nas gestões a partir de 2010, podem ser encontrados no site da Associação, no link: <<http://goo.gl/LPQGn8>>.

² VALLE; VILLA. ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha, p. 47.

mil professores de espanhol até 2010. A partir de um convênio com o Instituto Cervantes, o Banco Santander e o Portal Universia, os professores já atuantes na rede estadual poderiam completar uma segunda licenciatura. Para isso, as universidades estaduais, participando do projeto como coadjuvantes, seriam responsáveis pela indicação dos tutores responsáveis pelo ambiente virtual (seria utilizada a Plataforma AVE) e a certificação dos futuros docentes, sem qualquer influência sobre os objetivos didático-pedagógicos ou a execução do curso.

A imediata repercussão negativa do projeto uniu a APEESP, os professores das universidades estaduais e federais, outras associações de professores de espanhol brasileiras, a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), além de estudantes de graduação e pós-graduação, que reagiram de modo contundente. No manifesto pela qualidade na implementação do ensino de espanhol na rede pública do Estado de São Paulo,³ tornado público ainda em 2006 como um abaixo-assinado, colocavam-se em questão alguns aspectos mais gritantes do projeto: o fato de se delegar a instituições estrangeiras (entre elas, um banco!) a função de formar professores; a desconsideração da “experiência, competência e toda a pesquisa desenvolvida nas universidades públicas brasileiras [...] que formam professores de espanhol atendendo às exigências legais determinadas pelo MEC para esse fim”; a criação de uma subcategoria de professores formados pelo OYE (aos quais “restará trabalhar na escola privada, em detrimento da pública”) em relação aos formados em cursos regulares de licenciatura plena. Por esses motivos, o Manifesto exigia a imediata suspensão do projeto, a abertura de concursos públicos para contratação de docentes na rede estadual de ensino e nas universidades estaduais, além da possibilidade de que se constituísse uma comissão de “entidades e profissionais competentes” que estudasse a possibilidade de se criar um curso emergencial a partir de “parâmetros de qualidade necessários e que atenda as exigências legais.”

Devido à grande repercussão e mobilização junto à comunidade acadêmica e política do estado de São Paulo e de outras partes do país, a SEE veio a público, logo em seguida, esclarecer que o curso não pretendia

³ APEESP. Manifesto pela qualidade na implantação do ensino de espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo.

formar professores de espanhol, mas seria tão somente um curso de língua estrangeira, voltado aos docentes e funcionários da rede. De fato, tanto uma notícia no site do Universia, quanto o Projeto Pedagógico do OYE, que haviam sido publicizados, foram reeditados com importantes modificações, o que evidenciava, segundo análise de Fanjul, “a necessidade de tirar de cena o aspecto mais conflituoso do projeto, seu caráter de formação docente, e de apagar o vínculo com as universidades”.⁴

Concomitante à estratégia pública de questionamento do OYE, e como já sugeria o Manifesto da APEESP, as universidades estaduais se organizaram visando a elaborar e propor ações que respondessem às exigências da Lei nº 11.161/05. Segundo Fanjul,⁵ depois de esclarecida a verdadeira demanda por novos docentes (não mais que 9 mil professores seria necessário formar, segundo dados fornecidos pela própria SEE) e considerando que um terço dos habilitados já atuava na rede estadual (como professores em outras disciplinas), a comissão sugeriu a imediata realização de um concurso público para docentes de espanhol e encaminhou a proposta de um “curso modular” intitulado FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), em conformidade com a legislação educacional vigente (PCNs, OCEM, etc.). O curso proposto também seria dividido em módulos, mas voltado aos professores licenciados ou bacharéis em espanhol ou em outras línguas, e a licenciados em outras áreas com “comprovadas habilidades orais e escritas em língua espanhola”.⁶ Após um diagnóstico inicial, previa-se o estudo em três módulos de “língua, discurso, cultura e literatura” (320h cada por semestre), além de um módulo de 540h de disciplinas de práticas didáticas e outras estabelecidas na legislação. Apesar de organizado por um corpo de profissionais qualificados, e tendo sido planejado após uma cuidadosa análise da demanda real por docentes, o projeto, protocolado na SEE em 20 de maio de 2007, jamais obteve resposta.

⁴ FANJUL. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista, p. 188.

⁵ FANJUL. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista, p. 190.

⁶ COPESBRA. Proposta enviada à SEESP em 2007: proposta de formação e atualização em Língua Espanhola. Dossiê da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, p. 29.

O silêncio em torno ao FALE seria a tônica do governo do estado de São Paulo nos anos seguintes. Por outro lado, a APEESP seguiria insistindo em buscar informações e protocolar pedidos de esclarecimentos e audiências que tornassem públicos os rumos da política linguística em torno às línguas estrangeiras, em especial o espanhol. Nesse entremeio, o governo preparava a sua proposta curricular, lançada em 2008. Nesse contexto entendemos que deve ser compreendido seu pedido feito à Consejería de Educación da Embaixada da Espanha no Brasil para que elaborasse uma proposta específica sobre a língua espanhola, o qual foi remetido, pela responsável do órgão espanhol, a representantes das universidades estaduais paulistas. Como insiste Fanjul, tal gesto confirma o afastamento do governo de São Paulo em relação à esfera pública, especialmente as universidades, ao mesmo tempo em que se mostra bem familiarizado com o campo privado e sua lógica de funcionamento. Às universidades acaba restando o papel de suprir as negligências do Estado, ao passo que até os agentes do campo privado se mostram mais sensíveis à esfera pública do que o governo. A partir desse momento, o governo estadual se calaria completamente diante das insistentes tentativas de diálogo e informação por parte da APEESP e das universidades estaduais, até praticamente o fim do mandato de José Serra. A última resposta obtida dizia respeito ao arquivamento da proposta curricular elaborada.⁷

De fato, em 2008, ao divulgar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, um conjunto de orientações curriculares e materiais de apoio, visando a unificar e padronizar o ensino nas mais de 5 mil escolas da rede estadual, a SEE não previa em momento algum o ensino de língua espanhola. Ao contrário, tratava apenas do inglês, única língua estrangeira presente no ensino básico estadual. Tal atitude, “que parece responder a uma visão de mundo ancorada nos anos noventa do século passado ou ainda em representações utópicas de um código universal,”⁸ parecia inviabilizar qualquer possibilidade de que o espanhol viesse a ser incluído na grade curricular oficial de modo satisfatório e respondendo às demandas relacionadas às outras disciplinas da grade oficial.

⁷ FANJUL. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista, p. 193.

⁸ GARCIA. Intervenção na audiência pública sobre o ensino de línguas estrangeiras na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [s.p.].

O ano de 2010 marcou o fim do limite fixado na Lei nº 11.161/05 para sua implementação. E começou como não poderia deixar de ser, com luta por parte da APEESP e outras associações de professores de espanhol. De fato, ainda no fim de 2009, o governo José Serra editou o Decreto 54.758, que mudava alguns aspectos da gerência dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) do estado.⁹ A principal e mais gritante modificação se daria no fato de que, esgotada a capacidade dos CELS em atender a demanda por ensino de línguas estrangeiras, poderiam ser contratadas, mediante um processo de cadastramento, instituições privadas (escolas de idiomas) para supri-la. Por citar explicitamente a Lei nº 11.161/05, na prática, embora se tratasse também de outros idiomas, o que o governo estadual fazia era, em último caso, entregar à iniciativa privada a gestão de uma disciplina com presença obrigatória na grade curricular do EM, abrindo perigosos precedentes. Além disso, o valor investido pelo estado em cursos privados de idiomas seria quatro vezes maior do que o valor investido na rede regular de ensino, em média, por hora/aula, por aluno.

A pressão por parte da APEESP junto a alguns parlamentares fez com que se convocasse para março de 2010 uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) para discutir a questão. Estiveram presentes, além dos representantes da APEESP e das universidades estaduais, outras associações de professores de línguas estrangeiras (inglês, italiano e alemão), entidades estudantis e professores dos CELs. O objetivo das entidades presentes era defender um modelo diferente para o ensino de línguas no estado, pautado pelo plurilinguismo na oferta de idiomas, a cargo exclusivamente do poder público, a partir da contratação de professores devidamente habilitados via concurso público. Esse foi o tom geral dos discursos dos presentes, os quais ressaltaram os aspectos negativos das medidas governamentais, desde a

⁹ Os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras (CELS) foram criados em 1988 pelo governo Orestes Quécia, em atendimento a uma demanda pelo ensino de espanhol, mas que desde o início incorporou o ensino de outros idiomas (francês, italiano, alemão, japonês). Nasceram a partir de um grupo de trabalho que incluía profissionais das universidades estaduais e é considerado um importante modelo de cursos extracurriculares de línguas na rede pública (Cf. SANTOS. *Uma longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)*; SANTOS. *Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas*, [s.p.]).

presença única do inglês como opção de língua estrangeira, até o descaso com a qualidade do ensino das disciplinas obrigatórias no EM.

Nenhum deputado governista compareceu. No entanto, a audiência contou com expressivo número de pessoas e tirou algumas propostas de encaminhamento, entre as quais a recusa à terceirização do ensino de línguas e a suspensão do Decreto 54.758/09, questionamentos quanto ao não cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e ao repasse de recursos às instituições privadas, além da defesa de um ensino plurilíngue, das licenciaturas presenciais e plenas e da manutenção e ampliação dos Centros de Estudos de Línguas. Como sintetizou a então diretoria da APEESP, o não comparecimento dos representantes do governo e da SEE "piojou a já desgastada imagem pública destas instâncias e, longe de desestimular os presentes, tornou mais clara a necessidade de união em torno do programa acordado."¹⁰ De fato, como primeiras atitudes políticas e legais diante da Audiência Pública realizada, o deputado Carlos Gianazi (PSOL) enviou à Assembleia Legislativa uma proposta de sustação do Decreto 54.758/09 e um Requerimento de Informação à SEE sobre o ensino de espanhol no Estado, o qual indagava as ações levadas a cabo para a implementação do espanhol na grade curricular desde 2006.

Finalmente, como última ação do governo de José Serra quanto ao ensino de espanhol, a Secretaria de Educação anunciou, mediante a disposição da Resolução nº 5/2010, a inclusão da disciplina no Ensino Médio a partir de agosto de 2010,¹¹ apenas para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a partir de um levantamento a ser realizado em cada escola. Abriu-se, ainda no primeiro semestre, o cadastramento de docentes interessados em ministrar essas aulas, os quais seriam contratados em vínculo precário, sem a realização de concurso e efetivação na função. De fato, as turmas posteriormente formadas se mantiveram fora da grade oficial, sendo ministradas no contra turno ou aos sábados.

Embora com algumas consideráveis lacunas, a Resolução apontava caminhos menos incertos ao prever que a inclusão do espanhol nos outros anos do Ensino Médio seria gradativa (Art. 2º), além de apontar

¹⁰ APEESP. Nota da diretoria da APEESP.

¹¹ SÃO PAULO. Resolução SE n. 5, de 14 de janeiro de 2010.

a real possibilidade de realização de um concurso público para contratar docentes de língua espanhola (Art. 4º). A APEESP, novamente, escreveu à Secretaria de Educação pedindo esclarecimento quanto ao processo de levantamento da demanda e contratação de docentes, chegando a sugerir um texto que deveria ser entregue aos alunos, no qual se explicitavam algumas das vantagens de estudar espanhol, considerando os âmbitos pessoais, profissionais e acadêmicos. Embora a SEE consentisse na necessidade de uma extensa divulgação dos benefícios do ensino de espanhol, ao que parece, encaminhou a consulta aos estudantes de modo meramente burocrático. Ainda assim, segundo informações à época, mais de cem mil estudantes manifestaram interesse no estudo da língua espanhola.

O ano de 2011 marcou um novo período na relação de negociações da APEESP com a SEE, por mais que a situação, ao fim e ao cabo, não sofresse grandes alterações. Além da troca de governador e secretário de educação (mantendo-se, porém, o mesmo partido e grupo político no poder), era o primeiro ano no qual já vigorava a Lei nº 11.161/05. Apesar de vencido seu prazo de implantação e malgrado o fato de a Resolução nº 5/2010 estipular a inclusão gradativa do espanhol na matriz curricular do Ensino Médio, no início do ano letivo ainda não havia qualquer manifestação por parte da SEE acerca de sua efetiva implantação. A APEESP, por sua vez, dando prosseguimento às ações e pressões encabeçadas por suas gestões desde 2006, continuou tentando pressionar o governo estadual, solicitando esclarecimentos, audiências e informações. Contudo, o silêncio da Secretaria de Educação, a que alude Fanjul, seguiria sendo a principal resposta obtida pela associação durante um bom tempo.

Contradições da Resolução 81 e o persistente silêncio (2011-2012)

Em 28 de janeiro de 2011, a APEESP protocolou um ofício junto à SEE questionando acerca da implantação da disciplina,¹² das intenções de sua oferta facultativa no Ensino Fundamental (possibilidade também prevista na Lei nº 11.161/05), da avaliação do processo sobre o levantamento da demanda de alunos interessados, bem como da demanda de professores de Espanhol naquele ano e da realização de concurso público. Já em 12 de fevereiro do mesmo ano, frente à divulgação de concurso público estadual para o provimento de cargos de professores, a APEESP enviou novo ofício à SEE questionando sobre a inclusão da disciplina Espanhol nesse concurso, além de solicitar uma reunião com representantes da secretaria. Nenhum dos ofícios obteve resposta.¹³

Em 16 de dezembro de 2011,¹⁴ foi promulgada a Resolução SE nº 81 que estabelecia diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais, cujo Art. 8º se referia especificamente à disciplina Espanhol e fazia referência à Lei federal nº 11.161/05 e à Resolução Estadual SE nº 5/10: "A Língua Espanhola, obrigatória à escola e facultativa ao aluno, será oferecida, fora do horário regular de aulas, a alunos da primeira série do Ensino Médio, se houver demanda, de acordo com as disposições da Lei federal 11.161, de 5/8/2005 e da Resolução SE nº 5, de 14/1/2010".

Ou seja, enquanto a Resolução de 2010 dispunha que a oferta de Espanhol ocorreria a partir do segundo semestre de 2010 para os alunos da primeira série do EM e que seria gradativamente oferecida aos da segunda e da terceira séries, o que respeitava o determinado pela lei federal, esta estabelece que o oferecimento da disciplina ocorreria somente aos alunos do primeiro ano; além disso, também dispõe que seja oferecida fora do horário regular de aula e somente em caso de haver demanda. Portanto, a Resolução 81 fere a Lei nº 11.161/05 e a própria Resolução 5/10, que estabelecem que a Língua Espanhola deve ser ofertada a todas as séries do EM, durante o horário regular de aulas, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno.

¹² APEESP. Ofício à SEE protocolado em 28 de janeiro de 2011.

¹³ APEESP. Ofício à SEE protocolado em 12 de fevereiro de 2011.

¹⁴ SÃO PAULO. Resolução SE n. 81, de 16 de dezembro de 2011.

Diante disso, a APEESP se dirigiu novamente à SEE em 20 de janeiro de 2012,¹⁵ por meio de uma carta na qual apontava, primeiramente, essas discrepâncias entre, por um lado, a Lei Federal nº 11.161/05 e a Resolução SE nº 5/10, e por outro, a Resolução SE nº 81/11. Ademais, também questionava a secretaria acerca do início das aulas de língua espanhola, sobre a existência de professores habilitados para ministrá-las em 2012 e com relação à abertura de concurso público para a admissão de professores efetivos na área.

A associação não obteve resposta a nenhuma dessas tentativas de diálogo com a secretaria durante os anos de 2011 e 2012. No entanto, esse cenário modificou-se significativamente em 2013, tendo a secretaria se aberto, como veremos, muito mais à comunicação com os professores de espanhol, tendo a APEESP participado de quatro audiências com representantes da SEE. Antes, é necessário pontuar que, ainda em 2012, o governo estadual publicou a segunda edição da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a qual, dessa vez, incluía a língua espanhola como disciplina integrante do currículo estadual, inclusive especificando quadros de conteúdo e habilidades a serem trabalhados nos três anos do Ensino Médio. O texto, ao que parece, reproduz integralmente a proposta formulada em 2008, tendo como autores Ana Maria López Ramirez (representante da Consejería) e as/os professores Isabel Gretel Eres Fernández, Ivan Rodrigues Martin, Margareth dos Santos e Neide Maia González.

Diálogo, parcerias e concurso (2013)

Em 14 de fevereiro de 2013,¹⁶ em resposta a um pedido protocolado em 7 de janeiro daquele ano, a APEESP conseguiu realizar a primeira das quatro audiências que ocorreriam com a SEE nesse ano. Em todas elas foram colocadas praticamente as mesmas demandas e obtidas quase sempre as mesmas respostas. Nessa primeira audiência, estavam presentes o próprio Secretário da Educação, Herman Voorwald, além de outros três funcionários da pasta. A reunião foi pautada por dois pontos principais. O primeiro se referia à inclusão do espanhol na rede básica como disciplina curricular de acordo com o sancionado na Lei nº 11.161/05. A resposta foi

¹⁵ APEESP. Carta à SEE protocolada em 20 de janeiro de 2012.

¹⁶ APEESP. Relato da primeira audiência com a SEE em 2013.

a dificuldade em incluir novas disciplinas na grade curricular, especialmente porque os horários já estavam todos preenchidos. Argumentou-se também que havia empecilhos em conseguir professores, informação contestada pelos representantes da APEESP, com base no número de candidatos inscritos no concurso realizado pela Prefeitura de São Paulo em 2011, que contou com 650 inscritos para dez vagas.

O segundo ponto era a realização de concurso público para a contratação de professores de espanhol, já que, apesar de escolas estaduais já oferecerem aulas dessa disciplina, não havia em seu quadro nenhum professor concursado em língua espanhola. A resposta foi evasiva: havia um concurso programado para 2013 e a inclusão dependeria da avaliação da área de Recursos Humanos da Secretaria.

Em 19 de março de 2013, a APEESP protocolou nova carta na SEE solicitando uma segunda audiência,¹⁷ à qual se anexava também um documento de sete páginas onde se explicitava uma série de motivos para a inclusão da disciplina espanhol na grade e no concurso. Como resposta, a APEESP foi recebida em uma segunda audiência,¹⁸ no dia 15 de abril, pelo Secretário-adjunto da Educação, João Cardoso Palma Filho, e alguns funcionários da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). O tópico dessa reunião foi a reivindicação da inclusão da disciplina Língua Espanhola na matriz curricular das três séries do EM, com duas aulas semanais, além da abertura de concurso para o provimento de professores para essa disciplina. Das respostas dadas, destaca-se a afirmação do secretário quanto à impossibilidade de, por um lado, incluir espanhol na matriz curricular do EM sem que fossem retiradas aulas de outras disciplinas, e, por outro, aumentar o número de horas semanais na matriz curricular. Sobre o concurso, asseverou que tampouco seria possível abri-lo, pois esse se vinculava à sua inclusão em alguma grade curricular.

Diante desse argumento, a APEESP sugeriu que a disciplina fosse incluída na matriz de Ensino Fundamental II (EF-II) das Escolas de tempo integral, que também apresentam uma grade mais flexível. Os representantes da SEE concordaram que a adoção dessas duas propostas em

¹⁷ APEESP. Carta à SEE protocolada em 19 de março de 2013.

¹⁸ APEESP. Relato da segunda audiência com a SEE em 2013.

conjunto era possível, o que resolveria a questão da inclusão de Espanhol no concurso seguinte.

Na terceira audiência, ocorrida em 27 de maio com o secretário adjunto, a SEE não apresentou nenhuma novidade quanto às reivindicações feitas pela APEESP nas duas reuniões anteriores, mas apontou que seria realizado no segundo semestre daquele ano um levantamento da demanda pela Língua Espanhola para a primeira série do EM em 2014. Dizia que, com base nesse cálculo, seria avaliada a possibilidade de incluir a disciplina no concurso que estava programado para o segundo semestre de 2013. A APEESP voltou a pontuar a necessidade de se colocar em prática as estratégias sugeridas na segunda reunião com vistas à inclusão de espanhol no concurso.

Destaquemos, também, que a APEESP, em 2013, atendeu a um convite da CGEB-SEE e organizou a capacitação docente anual para os professores de espanhol da rede pública estadual que trabalham nos CELS de todo o Estado. A capacitação, oferecida na capital a cerca de 600 professores dos CELS, foi organizada ao longo dos dois semestres de 2013 mediante oficinas ministradas por professores convidados, sem qualquer tipo de bônus financeiro para os ministrantes ou para a associação. O convite foi uma surpresa para a diretoria, especialmente porque havia já pelo menos uma década que essa capacitação era encabeçada pela Consejería de Educación da Embaixada da Espanha. Em princípio, o convite foi entendido como um reconhecimento da importância e da competência da associação, mas depois conclui-se que podem haver pesado mais questões de ordem financeira, tanto por parte da SEE como do órgão espanhol. Soma-se a isso o fato de que a secretaria viria a cancelar o evento em 2014 a menos de uma semana de seu início, depois da associação haver convidado professores e organizado todo o calendário do evento e os materiais que seriam utilizados. A então diretoria decidiu que, durante sua gestão, não voltaria a realizar parcerias desse tipo com a secretaria.

Em 14 de junho, a SEE enviou à APEESP uma resposta em forma de ofício,¹⁹ novamente com relação à inclusão do espanhol na grade e decorrente concurso. Nela manteve a postura de que não havia espaço

¹⁹ SÃO PAULO. Ofício em resposta à APEESP de 14 de junho de 2013.

na matriz para a inclusão e apontou ainda, como argumento, que o MEC estaria reorganizando o currículo do EM de modo a diminuir o número de disciplinas, privilegiando a atuação por área de conhecimento. Este último argumento dava a entender que seria necessário esperar essa reformulação antes de tomar qualquer atitude. Ademais, a secretaria afirmava que a Língua Espanhola estava sendo oferecida de forma obrigatória pelas escolas, com matrícula facultativa para os alunos, dizendo, assim, adequar-se ao estabelecido pela Lei nº 11.161/05. A APEESP respondeu com uma nova carta,²⁰ protocolada em 5 de julho, na qual realizava 11 perguntas questionando especialmente a forma como as aulas de espanhol estavam sendo dadas.

Na quarta e última audiência realizada em 2013, em 23 de setembro,²¹ a SEE entregou à APEESP um ofício respondendo os questionamentos,²² dos quais se destaca a afirmação de que aulas de Língua Espanhola estavam sendo oferecidas no contra turno. Sobre a forma de contratação dos professores que ministravam essa disciplina, não havia uma resposta clara, seja que fossem concursados para outras disciplinas, seja que fossem contratados precariamente. Com relação a como os alunos eram informados sobre essa oferta, alegavam que havia divulgação em sala de aula e no site da secretaria. Seria com base nesses dados enviados pelas diretorias das escolas que a SE montaria as turmas de Espanhol. Ademais, foram oferecidos elementos sobre o número de alunos matriculados e de escolas que ofereciam espanhol: em 2013 havia 16.747 alunos matriculados em Espanhol em 420 escolas de EM. Ou seja, podia-se considerar que esse cenário já configurava demanda pela disciplina.

Além disso, durante essa última reunião, foi dada a notícia de que o concurso que ocorreria ainda naquele ano incluiria a disciplina Espanhol, finalmente. Segundo as informações dadas na audiência, seriam 400 vagas, incluindo atribuições para o EM e para os CELS. A notícia foi recebida com muito entusiasmo. Porém...

²⁰ APEESP. Carta da APEESP à SEE protocolada em 5 de julho de 2013.

²¹ APEESP. Relato da quarta audiência com a SEE em 2013.

²² SÃO PAULO. Ofício em resposta à APEESP, de 18 de setembro de 2013.

As decorrências do concurso e o fim do discurso da falta de professores (2014-2015)

Conforme divulgado pela SEE, o concurso ocorrido em 17 de novembro de 2013 incluiu a disciplina Língua Espanhola, tendo sido a classificação final de todos os candidatos publicada no dia 14 de janeiro de 2014 e a convocação iniciada em 21 de janeiro do mesmo ano. Cabe salientar que o resultado jogou por terra o velho argumento de que não havia suficientes professores formados para dar conta da demanda do ensino regular, já que contou com cerca de 1350 candidatos aprovados. E, a despeito das 400 vagas mencionadas pela SEE na última audiência de 2013, na primeira convocação foram abertas 58 vagas, em 38 das 91 diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, para as quais foram convocados 88 candidatos. Ademais, a APEESP recebeu vários relatos de professores que, no momento da atribuição, eram informados de que não havia vaga para a disciplina na Diretoria de Ensino para a qual haviam sido convocados, de modo que não tinham garantia de que sua atividade seria realmente a de lecionar aulas de Língua Espanhola.

Em carta protocolada no dia 4 de fevereiro,²³ a APEESP inquiria a SEE sobre diversos pontos. Essa carta foi respondida em um ofício protocolado em 14 de abril, no qual se assegurava a existência das 58 vagas para espanhol, apesar dos relatos dos professores demonstrarem o contrário. Acerca das 342 vagas faltantes, foi fornecida uma resposta evasiva, mencionando que o concurso tinha validade de dois anos prorrogáveis por mais dois e que, dentro desse prazo, a critério da administração, haveria novas convocações. Sobre a alocação dos professores, considerando que o espanhol não estava na grade, a SEE convocou o Art. 8º da Resolução nº 81/11 para justificar a oferta no contra turno. Além disso, com base no disposto na Resolução nº 75/13, sustentava que, não havendo como completar toda sua carga horária com aulas de espanhol na escola para a qual foi convocado, o professor deveria complementar “na unidade escolar e, se necessário, na Diretoria de Ensino, a ordem inversa à atribuição de aulas [...] até a fase de carga suplementar do professor efetivo”. Outrossim, assegurava que os professores concursados teriam prioridade nas atribuições de aulas dos CELs.

²³ APEESP. Carta da APEESP à SEE protocolada em 4 de fevereiro de 2014.

Diante dessas respostas evasivas que iam contra a aplicação da lei federal, além de se contraporem a vários relatos de professores, a APEESP decidiu procurar a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), sindicato possuidor de um departamento jurídico, por acreditar que poderiam assessorar melhor os professores sobre possíveis medidas que deveriam tomar.

Em reunião ocorrida em 4 de junho com membros da APEOESP,²⁴ a APEESP relatou os problemas enfrentados pelos professores aprovados no concurso que haviam entrado em contato com a associação. Os representantes do sindicato disseram acreditar ser possível pleitear que os professores concursados tivessem de fato prioridade nas vagas dos CELS, e não como complementação de carga horária dos ingressantes, conforme aparecia em várias respostas aos requerimentos enviados por professores a diferentes Diretorias de Ensino. A associação informou, igualmente, que, de acordo com dados fornecidos pela CGEB-SEE/SP em 2013, havia no Estado de São Paulo cerca de setecentos professores dessa disciplina trabalhando nos CELS, dando aulas para aproximadamente 50.000 alunos distribuídos em 2.020 unidades, o que, a seu ver, já se configuraria como uma alta demanda.

A APEESP enviou nova carta à SEE questionando acerca dos problemas no processo de contratação dos professores,²⁵ a qual, até o fim de 2014, não havia sido respondida. Por sua vez, a APEOESP entrou em contato com a SEE e, em 26 de junho,²⁶ recebeu as mesmas respostas que haviam sido fornecidas anteriormente à APEESP: não havendo aulas suficientes para constituir a jornada de trabalho na escola onde foi alocado, o professor pode completá-la com aulas nos CELS.

Diante desse panorama, a APEESP fez uma chamada solicitando o envio de informações por parte daqueles professores concursados que na atribuição haviam constituído suas jornadas com aulas nos CELS, no intuito de reunir dados para auxiliar outros professores. Dentre as respostas,²⁷ estava o relato de um professor que havia sido convocado em unidade regular com aulas de Língua Espanhola na Diretoria de São

²⁴ APEESP. Relato da reunião entre membros da APEESP e APEOESP em 2014.

²⁵ APEESP. Carta da APEESP à SEE.

²⁶ APEOESP. Professor de Língua Espanhola poderá constituir jornada nos CELS.

²⁷ APEESP. Comunicado da APEESP: dados reunidos sobre atribuição no CEL.

Vicente. Não sendo possível compor a jornada na escola para a qual tinha sido convocado, se dirigiu à Diretoria de Ensino correspondente e constituiu a sua jornada reduzida inteiramente com aulas no CEL. Logo, este caso abriu precedentes para outros professores conseguirem o mesmo tipo de contratação.

Vale destacar que os professores aprovados no concurso para Espanhol se mobilizaram também com a criação de uma página no *site* de relacionamentos *Facebook* chamada Professores ESPANHOL SEE/SP – Concurso 2013, por meio da qual trocam informações, problemas e conquistas com os que vêm se deparando. Nela, encontra-se o caso de um professor aprovado no concurso para a Diretoria de Ensino da Região de Caieiras. Ele relata que, como não lhe haviam sido oferecidas aulas da disciplina nessa região, entrou com um mandado de segurança para assumir as aulas do CEL na mesma Diretoria. O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, em 4 de fevereiro de 2015, concedeu a segurança para determinar que a SEE designasse o impetrante para compor toda a sua jornada com as aulas do CEL dessa diretoria.

Salvo esses casos, as informações às quais tivemos acesso até o momento indicam que a maioria dos professores aprovados para espanhol que foram convocados teve que compor suas jornadas com aulas de Língua Portuguesa ou, ainda, em diferentes escolas.

Mercado educacional X esfera pública: inversas assimetrias

Ao olhar em retrospectiva esses dez anos de “Lei do espanhol” no estado de São Paulo, algumas considerações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, claramente houve uma continuidade nas ações e proposições, por parte da APEESP, desde o ano de 2006. Por parte do governo estadual e da SEE, não houve alterações significativas em sua política educacional, mas a partir de 2013 houve uma visível mudança de postura, com a abertura de alguma possibilidade de diálogo, em contraste com o silêncio do período anterior. As posições continuam antagônicas. O governo e a SEE tentaram/tentam, por um lado, uma política de abertura à iniciativa privada e a um mercado educacional; por outro lado, realizam a contragosto e de modo insuficiente a implantação do espanhol na rede pública,

interpretando a Lei federal 11.161 sempre de forma a executar o mínimo possível. A APEESP insiste na necessidade de implantação da língua espanhola na grade curricular e de contratação de professores via concurso público, de acordo com a legislação e as normas brasileiras, dentro de um quadro maior de defesa da educação pública de qualidade.

Com efeito, em todo o período ora analisado, as ações envolvendo a implantação da Lei nº 11.161/05 foram marcadas por uma clara tendência a se considerar o inglês como sinônimo de língua estrangeira moderna, excluindo outras possibilidades. Também por uma forte presença e influência de grupos privados nos rumos da educação, de forma direta no caso do OYE e do projeto de terceirização de 2009, com a conseqüente falta de transparência do governo estadual e da SEE no diálogo com as universidades, entidades interessadas e a sociedade em geral. Um processo de abertura acentuada à iniciativa privada, que consolida a emergência de um mercado educacional,²⁸ ancorado numa postura de forte crença, por parte dos agentes governamentais, quanto à capacidade do mercado em dar conta das demandas educativas que vão surgindo, mesmo que os fins dessas políticas não sejam de todo aferíveis. De fato, projetar a formação de 45 mil docentes em quatro anos, como desejava o OYE, ou delegar a instituições particulares a gestão curricular de uma disciplina de presença obrigatória em determinado nível de ensino, agravam a percepção de uma política educacional inconseqüente e sem um fim claro e definido quanto à especificidade do ensino de línguas estrangeiras, em especial o espanhol, língua “singularmente estrangeira”.²⁹

A partir de 2013, porém, como já apontado, uma mudança de postura por parte da SEE encerrou o longo silêncio do governo estadual. Houve alguma disposição maior em receber a APEESP e ouvir suas reivindicações, mas não uma mudança de projeto. Em parte porque, ao que parece, a aproximação da Secretaria com a APEESP se deu num momento de corte de gastos públicos e de crise em relação ao principal parceiro até então, a Consejería. Embora não tenha havido propostas insólitas,³⁰ como a do OYE ou da terceirização, houve sim, nesse período, um jogo

²⁸ BALL. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe; BAUMAN. Aprendendo a andar sobre a areia movediça.

²⁹ CELADA. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira.

³⁰ FERNÁNDEZ. Intervenção na audiência pública sobre o ensino de línguas estrangeiras na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

no qual se buscou um diálogo, atendendo-se a reivindicação da inclusão do espanhol no concurso, além da parceria com a associação para a realização da capacitação dos professores dos CELS. Na prática, porém, o espanhol seguiu sendo uma disciplina apêndice no currículo estadual (malgrado sua inclusão na Matriz Curricular oficial), cuja implantação se deu com visível má vontade, unicamente pautada na obrigação legal por fazê-lo.

Chegamos, com isso, ao ano de 2015 com a situação da língua espanhola quase igual ao panorama iniciado em 2010: a disciplina foi incluída apenas no primeiro ano do Ensino Médio, fora do horário de aula, com professores em atuação quase na totalidade em contratos precários. E embora a realização do concurso tenha sido em si um avanço, a não convocação dos professores e a incerteza a que são submetidos, torna sua execução uma mera peça formal e burocrática do sistema de ensino. Prevalece, na prática, a incerteza quanto à política voltada às línguas estrangeiras e persiste a quase exclusividade do inglês como língua estrangeira. Relevante também é a menção, em uma das respostas da SEE à APEESP, a uma suposta mudança no currículo do Ensino Médio, sendo gestada no MEC, como desculpa para o não cumprimento de uma legislação federal em pleno vigor. Como se a suposta mudança curricular num futuro hipotético fosse razão suficiente para esquivar um governo de cumprir leis e decretos aprovados e em andamento.

Importante, ao concluir este texto e buscar uma interpretação geral do período aqui analisado, resgatar a reflexão de Bauman, sobre a liquidez da contemporaneidade e a lógica que preside as iniciativas educativas das últimas décadas no mundo ocidental. O sociólogo polonês afirma vigorar atualmente uma espécie de racionalidade instrumental invertida: a razão é transformada em mero instrumento formal, mas ainda assim pautada por um fim estável, calculado, ao qual se subordinariam os meios; na lógica da vida líquida em que vivemos, a razão elimina a ideia de um fim dado, de modo que este se constrói durante a consecução dos meios, o que resulta numa atitude generalista e descompromissada.³¹ De fato, esta é a impressão deixada por uma década de políticas públicas voltadas à língua espanhola no estado de São Paulo: uma

³¹ BAUMAN. Aprendendo a andar sobre a areia movediça, p. 155.

impossibilidade de previsão concreta quanto aos seus desdobramentos e limites, o que reveste as ações em torno a uma nada ingênua improvisação.

Considerando, pois, que a lógica dos mercados educacionais (e de todos os mercados entregues à própria sorte) se pauta na crença em suas capacidades ilimitadas, as consequências da política do Estado de São Paulo em torno à língua espanhola indicam uma abertura a esfera privada em si mesma (e em consonância com a política educacional e curricular que marcam os governos estaduais desde 1995), de onde advém a falta de previsibilidade razoável das ações propostas, visto que se pautam por uma utopia de mercado,³² na qual se confia cegamente na capacidade de sua fluidez e ausência de limites e se ignoram completamente as críticas elaboradas a respeito por quem não comunga nesse “ato de fé”.³³

O silêncio, portanto, a que o governo encerrou a APEESP e as universidades estaduais durante o período entre 2008 e 2012, corrobora a percepção a respeito da ausência de transparência das ações e de suas motivações, visto não serem totalmente claras em relação ao ensino de espanhol e suas especificidades, o que remete a uma esfera pública (aí incluída a própria universidade) sem autonomia frente a interesses que contrastam frontalmente com sua lógica de funcionamento. A continuidade das incertezas quanto à contratação de professores e a inclusão do espanhol na grade, além disso, reforçam a impressão de precarização e de incerteza fabricada, novamente tomando emprestado termo de Bauman: cada vez menos previsíveis e controláveis, as ações do governo estadual e sua secretaria quanto ao ensino de espanhol se mostram improvisadas, incertas, embora a consequência pareça condizer com os objetivos de uma esfera pública enfraquecida, aí incluídos os vínculos de trabalho precários, e de um mercado educacional que se nutre desta debilidade.

Por outro lado, é de se notar, numa relação quase que inversamente assimétrica, a postura da APEESP diante de todos esses acontecimentos. Desde 2006, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo empreendeu um caminho de afirmação cada vez mais contundente da necessidade de autonomia de sua própria gestão e da

³² BALL. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe, p. 199.

³³ BALL. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe, p. 221.

educação pública frente ao mercado e a iniciativa privada,³⁴ bem como a necessidade de implantação de políticas educacionais e curriculares que levem em conta o interesse público por uma educação com o mínimo padrão de qualidade, em especial a educação linguística em língua espanhola, na perspectiva de uma integração regional baseada na independência e reciprocidade. Junto com as universidades estaduais e outros agentes, a APEESP foi responsável por importantes conquistas, mediante uma organização coletiva que atuou politicamente como fonte de pressão e proposição diante das instâncias governamentais e das associações de docentes de espanhol do país. Considerando o recente processo de maior delimitação das fronteiras disciplinares da área de pesquisa sobre o espanhol no Brasil,³⁵ percebe-se a importância da autonomia das instâncias públicas de construção de conhecimento e organização coletiva como forma de fazer frente a políticas que não visam à qualidade da educação, preservando a necessária postura crítica que deve marcar a esfera pública.

A história aqui narrada não se encerra, portanto, no presente texto. Não só porque o espanhol não tenha sido plenamente incluído na grade curricular oficial no estado, mas também pelo fato de que, em se tratando de uma luta política que envolve a esfera pública como um todo, diante de um mercado poderoso e um estado omissivo, a história jamais pode ter um fim. É preciso considerar novas formas de ação que apontem novas perspectivas aos problemas pendentes, como a não efetivação dos professores aprovados no concurso, ou a não inclusão real do espanhol na grade curricular. É preciso ter em conta, também, as possíveis mudanças curriculares nacionais na grade do ensino médio, que venham a ser usadas como argumento para a não inclusão do espanhol. Há uma lei federal e, apesar de suas lacunas, é preciso cumpri-la, integrando o espanhol na grade curricular como uma opção a mais de língua estrangeira, na perspectiva de uma educação pautada no plurilinguismo, reivindicação histórica da APEESP e de várias associações de professores de línguas estrangeiras no país.³⁶

³⁴ FANJUL; MARTIN; RODRIGUES; SILVA. A "refundação" da APEESP: os anos de 2007 a 2012.

³⁵ FANJUL; GONZÁLEZ. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*.

³⁶ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*.

A APEESP e as universidades estaduais, ao lado da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e outras associações e instituições, têm defendido um ensino de espanhol pautado em uma política sólida de integração regional, não apenas econômica, mas cultural, política, educacional e linguística. Em suma, pautado na consideração das especificidades do ensino de espanhol a brasileiros, na autonomia das instituições de ensino e formação de professores e na proposição de ações que resgatem o sentido político de uma esfera pública fortalecida. Objetivos que vão além da especificidade de uma área disciplinar e apontam a organização coletiva como forma de resistência ao desmantelamento do bem público e da autonomia dos campos sociais de produção cultural.³⁷ Como antecipamos nas epígrafes que abriram este artigo, ao preço cobrado pelo mercado, prova-se que as lutas de resistência podem impor “um efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales”, e pautado por “gestos firmes y legítimos, buenas inversiones y trabajo serio”.

Andreia dos Santos Menezes é doutora e mestre em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta no Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Foi vice-presidente da APEESP na gestão 2012-2014.

Edilson da Silva Cruz cursa mestrado em Sociologia da Educação (FEUSP), onde desenvolve pesquisa sobre formação docente e ensino de espanhol no Brasil, e é professor de espanhol na rede municipal de São Paulo (EMEFM Darcy Ribeiro). Ocupa o posto de vice-presidente da APEESP, gestão 2014-2016.

Referências

- APEESP. Nota da diretoria da APEESP. Debate na Assembleia Legislativa de São Paulo: um grande sucesso e o oficialismo, ausente - 11 de março de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/oPSLCE>>. Acesso em: 8 out. 2015.
- APEESP. Ofício à SEE protocolado em 28 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/epdmc9>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- APEESP. Ofício à SEE protocolado em 12 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/v9sGfg>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- APEESP. Carta à SEE protocolada em 20 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/F9s4do>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- APEESP. Relato da primeira audiência com a SEE em 2013 – 18 de fevereiro de 2013. Disponível

³⁷ BOURDIEU. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico.

em: <<http://goo.gl/IHLVRS>>. Acesso em: 17 set. 2015.

APEESP. Carta à SEE protocolada em 19 de março de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/pJPXJK>>. Acesso em: 17 set. 2015.

APEESP. Relato da segunda audiência com a SEE em 2013 – 15 de abril de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/xTfkdq>>. Acesso em: 17 set. 2015.

APEESP. Relato da terceira audiência com a SEE em 2013 – 31 maio de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/awzuka>>. Acesso em: 17 set. 2015.

APEESP. Carta da APEESP à SEE protocolada em 5 de julho de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/nprqeb>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

APEESP. Relato da quarta audiência com a SEE em 2013 – 25 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/Ig28Il>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

APEESP. Carta da APEESP à SEE protocolada em 4 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/T2Lfdv>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

APEESP. Relato da reunião entre membros da APEESP e APEOESP em 2014 – 4 de junho de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/jk6W8P>>. Acesso em: 17 set. 2015.

APEESP. Carta da APEESP à SEE – 16 de julho de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/eIGjw6>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

APEESP. Comunicado da APEESP: dados reunidos sobre atribuição no CEL – 27 de julho de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/9rv0EC>>. Acesso em: 6 out. 2015.

APEOESP. Professor de Língua Espanhola poderá constituir jornada nos CELS – 26 de junho de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/hVGg63>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 97-125.

BAUMAN, Z. Aprendendo a andar sobre a areia movediça. In: BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 152-167.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

CABRAL, F. Implementação do ensino de espanhol no estado de São Paulo: um retrato da gestão tucana. Disponível em: <<http://goo.gl/E9kyGD>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

CELADA, M. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2002.

CELADA, M. De prisa, de prisa, oye, Brasil. *Portal informativo sobre la lengua castellana*, novembro de 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/Mdwuxl>>. Acesso em: 6 out. 2015.

COPESBRA. Proposta enviada à SEESP em 2007: proposta de formação e atualização em Língua Espanhola. Dossiê da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. Agosto de 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/Af02wk>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45-55, jan-abr. 2008.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

FANJUL, A. P.; MARTIN, I.; RODRIGUES, F. C.; SILVA, M. M. A. A "refundação" da APEESP: os anos de 2007 a 2012. In: *Intersecciones. Revista da Apeesp*, n. 2, jan-jun. 2014, p. 6-11. Disponível em: <<http://goo.gl/HKJnm7>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. T. M. (Org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNÁNDEZ, I. G. E. Intervenção na audiência pública sobre o ensino de línguas estrangeiras na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. São Paulo: *Boletín IG*, n. 185, 10 mar. 2010 (circulação privada).

GARCIA, G. Intervenção na audiência pública sobre o ensino de línguas estrangeiras na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 10 mar. 2010. In: FERNÁNDEZ, I. G. E. *Boletín IG*, n. 185, 11 mar. 2010 (circulação privada).

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. *Signo & Señal*, Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, n. 20. Universidad de Buenos Aires: UBA, enero 2009, p. 21-31.

PICANÇO, D. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PLATAFORMA PERMANENTE PARA O ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO. Manifesto pela qualidade na implantação do ensino de espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo (dezembro de 2006). Disponível em: <<http://goo.gl/UBW0mf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

PLATAFORMA PERMANENTE PARA O ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO. Debate na Assembleia Legislativa de São Paulo: um grande sucesso e o oficialismo ausente (Nota da Diretoria da APEESP, 2010). Disponível em: <<http://goo.gl/w7c2Ef>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

SANTOS, J. J. *Centros de Estudos de Línguas (CELS) do estado de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)*. São Paulo: Feusp/Fapesp, 2008. Relatório final de Iniciação Científica.

SANTOS, J. J. *Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 5, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://goo.gl/Ozvvh1>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 81, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://goo.gl/reqotv>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SÃO PAULO. Ofício em resposta à APEESP, de 14 de junho de 2013. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/31Zu3T>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SÃO PAULO. Ofício em resposta à APEESP, de 18 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/TUunXw>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SÃO PAULO. Ofício da SEE à APEESP, de 14 de abril de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/kWL9WR>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

Depoimento de uma professora

Minha experiência como professora de espanhol tem sido muito gratificante apesar de todos os percalços. Decidi ser professora de espanhol devido à paixão pela língua e a docência não foi um problema porque minha mãe é professora há mais de 30 anos e cresci em um ambiente educacional.

Desde janeiro de 2014 estou trabalhando em uma escola particular como professora de espanhol do Ensino Fundamental I, dos anos terceiro, quarto e quinto. Vejo positivamente a importância que a instituição dá para a língua espanhola, ao contrário de muitos colégios, em que o ensino da língua começa somente no Ensino Médio. Tenho a oportunidade de analisar e colocar em prática muitos conceitos, abordagens e atividades que venho aprendendo na faculdade. Contudo, tenho observado e analisado criticamente as diferenças do que é falado no curso e o que fazemos na prática.

O principal obstáculo que encontrei foi a comparação com o inglês. Os alunos sempre me questionam por que devem estudar espanhol e não inglês. No início do semestre preparei a letra da música *Libre soy* do filme *Frozen*, para os alunos conhecerem e cantarem. O que deveria ser uma atividade de relaxamento e diversão se tornou um peso para eles. Inicialmente vários começaram a cantar a versão da música em inglês *Let it go* e, ao final, muitos comentavam "Aleluia!". Não foi uma experiência positiva, claro que fiquei decepcionada com o comportamento deles, pois esperava que gostassem e poucos elogiaram. Outro grande

obstáculo que encontramos é a falta de seriedade que algumas professoras de outras disciplinas têm com o espanhol. Sempre que precisam ensaiar os alunos para Festa Junina, ou algum evento da escola, e, até mesmo, aplicarem uma prova mais extensa, me pedem para ceder uma parte da aula. Por que isso não acontece com as aulas de Artes, Religião ou Educação Física?

Dar aula de espanhol é muito gostoso, mas é difícil fazer com que todos os alunos interajam porque as turmas geralmente são grandes, os equipamentos de sons utilizados não possuem um volume tão alto e alguns reclamam de não conseguirem ouvir muito bem o áudio. Acredito que o maior desafio, de qualquer professor de espanhol, seja conciliar conteúdo e tempo. No meu caso, os alunos têm uma aula por semana de uma hora de duração. Isso é pouco para trabalhar bem as unidades do livro, explicar conjugação de verbos, vocabulário, colocar o áudio e fazê-los participar. Alunos do Ensino Fundamental I ainda apresentam algumas particularidades como: colar na agenda um bilhete quando o aluno não faz para casa, dar visto nos cadernos, livros ou atividades, observar se todos estão utilizando o material correto, além de fazer a chamada. São muitas atividade para realizar em uma hora. Outro agravante é o fato das escolas terem como foco o ensino da gramática e interpretação de texto, cansando o aluno com tantos exercícios repetitivos.

O mais gratificante é quando vejo os alunos repetindo algo que aprenderam, comentando e participando da aula, além de fazerem bem os trabalhos. Isso me deixa muito feliz. Ano passado, antes da Copa do Mundo, realizei um trabalho com eles no qual em todas as unidades fizeram o chamado de Futebologia. No caso do espanhol, dividi os alunos entre as nove seleções que tinham como língua oficial o espanhol e lhes pedi que escrevessem uma ficha com dados como: bandeira do país, uniforme da seleção, nome dos jogadores principais, comida típica e capital do país. Eles adoraram fazer o trabalho e depois apresentaram na frente, para os outros colegas. Foi gratificante e fiquei muito orgulhosa deles. Tenho certeza de que sempre se lembrarão deste trabalho com carinho.

Vejo como positivo o pequeno espaço que a língua espanhola já conquistou nas escolas, mas acredito que faltam mais feitos. É preciso que mais escolas acrescentem em sua grade curricular o espanhol, que

as aulas sejam mais vezes por semana, não apenas uma de cinquenta minutos ou uma hora. Os coordenadores e diretores devem ver o espanhol como uma matéria importante assim como a matemática, a ciências, etc. O professor de espanhol deve ser mais valorizado não somente na sala de aula, como também na instituição em que trabalha, possuindo mais autonomia, independência, espaço, material, meios para desenvolver um bom trabalho e um salário digno.

A profissão exige muito e as escolas e os pais ainda mais; difundir a língua e cultura espanhola e ver seus alunos aprendendo e adquirindo o conhecimento passado por você não tem preço!

Nathália Luisa de Souza Henriques é formada em Jornalismo, em Língua Espanhola pelo Instituto Cervantes de Belo Horizonte e é aluna de Letras, habilitação em Espanhol, na FALE-UFMG. Faz acompanhamento escolar com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e foi professora do Ensino Fundamental I do Colégio Santa Maria Medianeira.

Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida
Eduardo Tadeu Roque Amaral
Elizabeth Guzzo de Almeida
Janaína Aguiar Mendes Galvão
Joziane Ferraz de Assis

Situação do espanhol em Minas antes da Lei nº 11.161/2005

O histórico do ensino da Língua Espanhola em Minas Gerais não possui muitos registros. Sabemos que até a década de 1990 havia raros casos de escolas que ofertavam tal disciplina, até que o chamado “boom do espanhol” fez com que diversas escolas particulares do Estado passassem a incluí-la na estrutura curricular.¹

Esse crescimento do espanhol foi uma consequência de diversos fatores como: a criação do Mercosul com o Tratado de Assunção, em 1991 – embora, desde 1985, com a Declaração de Iguazu, o assunto já estivesse em relevo; o crescimento do poder econômico da Espanha; o crescente aumento do espanhol nos Estados Unidos; a entrada de grandes empresas espanholas no mercado brasileiro com fortes investimentos no país; o aumento da circulação dos cidadãos entre o Brasil e os países vizinhos de língua espanhola.² Com relação à formação do Mercosul, o prazo para a construção do mercado comum se esgotava no dia 31 de dezembro de 1994 e, nos anos seguintes, várias escolas de Belo Horizonte, da Grande BH e das cidades de grande parte do Estado reestruturaram sua grade curricular para incorporar mais uma língua estrangeira.

¹ Entre essas escolas, podemos citar, em Belo Horizonte: Sistema de Ensino Arquidiocesano, Colégio Arnaldo, Colégio Arnaldinum, Colégio Pitágoras, Colégio Promove, Instituto Itapoã, Colégio Santo Agostinho, Colégio Magnum, etc.

² CELADA. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. KULIKOWSKI. La lengua española en Brasil: un futuro promisor.

Inicialmente, a maioria das escolas que oferecia a língua o fazia apenas no segundo segmento do ensino fundamental, na época da quinta a oitava série; com o tempo, algumas passaram a incluí-la também no primeiro segmento, de primeira a quarta série, e no ensino médio, ou a ofereciam exclusivamente neste segmento, principalmente quando as grandes universidades incluíram a opção da Língua Espanhola em seu vestibular, como a UFMG (no ano 2000), a UFJF (aproximadamente 1995) e também outras instituições privadas, como a PUC-Minas, o Centro Universitário Newton Paiva, o Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), a atual Universidade FUMEC, a Faculdade de Minas (Faminas) e a Faculdade de Sabará. De toda forma, não era incomum encontrar, nos grandes colégios particulares, a oferta do idioma com duas aulas por semana e também a adoção de alguma coleção didática espanhola de cursos de idiomas, já que havia pouca produção nacional para o ensino regular.³

Nessa mesma época, os cursinhos preparatórios para exames vestibulares, que se espalhavam pelas cidades, foram também responsáveis pela maior visibilidade do espanhol. Surgiram, dessa forma, mais possibilidades de trabalho aos graduados/graduandos em Letras que optaram por esse idioma. Além disso, os cursos de idiomas ampliaram os horários de aulas de Espanhol e empresas contrataram professores ou cursos livres para seus funcionários.⁴

Com relação aos cursos de Letras em Belo Horizonte e região metropolitana, havia quatro faculdades particulares e uma pública com licenciatura em língua espanhola. Havia também cursos de graduação como Turismo, Comércio Exterior, Relações Internacionais, Marketing que possuíam em sua estrutura curricular a língua espanhola com uma carga horária significativa.

Conforme afirma Prado,⁵ a língua estrangeira é um bem com um alto valor simbólico. Assim sendo, quando as instituições de ensino citadas passam a oferecer em sua estrutura curricular o espanhol, além do inglês, abrem espaço e dão importância à aprendizagem de um novo

³ Agradecemos às professoras Elba Magnani e Junia Barbosa pelos relatos.

⁴ Entretanto, é necessário destacar que grande parte dos docentes não era formada em Letras: no caso do espanhol, havia muitos nativos de países vizinhos que nem mesmo experiência no ensino possuíam. Essa questão, porém, não será discutida neste artigo.

⁵ PRADO. Línguas estrangeiras na escola?

idioma naquele contexto. Com esse cenário em vários segmentos do ensino, tudo indicava um sucesso para a implantação da língua espanhola no Estado, pelo menos no ensino regular, até que a Lei nº 11.161/2005 foi promulgada...

Período de implantação da lei

Repercussões da lei nos meios de comunicação

Nos anos que se seguiram à publicação da Lei nº 161/05, a repercussão nos meios de comunicação foi grande e indicava que o país poderia ter uma mudança significativa no ensino da língua espanhola. Em uma análise de textos publicados na imprensa no período, Amaral e Mazzaro discutem a disparidade que havia entre os veículos a respeito do número de professores necessários. Outra questão que a imprensa levantava era a possível adoção de medidas para o ingresso de profissionais estrangeiros no país a fim de suprir a demanda.⁶ Passados vários anos, o que se observa atualmente é que não ocorreu uma transformação efetiva como era imaginada e o ensino do espanhol raramente é abordado pelos meios de comunicação.

Em novembro de 2007, o então presidente da APEMG, Prof. José Pires Cardoso,⁷ denunciava na imprensa uma tentativa de acordo do governo de Minas com uma fundação estadual que se propunha a realizar um curso, em somente trinta dias, para formar professores de espanhol. A Associação recebeu a informação deste suposto curso por intermédio dos associados e, ao pesquisar a respeito, descobriu que esta fundação fora criada por uma proprietária de cursos de idiomas da cidade de Belo Horizonte e houvera conseguido o status de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) o que viabilizaria, portanto, contratação pelo governo sem processo licitatório. Diante da negligência da situação posta, que infringe em sincronia uma boa política educacional e uma correta política de administração de recursos públicos, a APEMG decidiu promover uma mobilização contrária, que foi apoiada por universidades, e conseguiu visibilidade, inclusive na mídia. É fato que não

⁶ COUTINHO. Ensino do espanhol ainda sem critérios.

⁷ Este capítulo é dedicado ao Prof. José Pires Cardoso, pelo empenho com que atuou, durante vários anos, na diretoria da APEMG.

houve a concretização de tal acordo, tendo sido também desmentido pela Secretaria de Educação.

No ano seguinte, 2008, foi redigida a “Carta de Belo Horizonte”, documento elaborado por professores e pesquisadores da área do Hispanismo, que se encontravam na cidade para participar do V Congresso Brasileiro de Hispanistas/I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, e que decidiram redigir o documento como forma de resposta a outra tentativa de acordo, dessa vez entre a Secretaria de Educação de São Paulo, o Banco Santander e o Instituto Cervantes, para um curso de formação de professores de espanhol na modalidade a distância, o qual contava com carga horária bem inferior aos cursos de licenciatura brasileiros e negligenciava as orientações sobre o ensino da língua espanhola, que tinham sido publicadas pelo MEC. Esse documento marcou uma resistência dos profissionais da área de língua espanhola em âmbito nacional, uma vez que participaram representantes de universidades de diferentes estados do Brasil.⁸

As licenciaturas em espanhol em Minas Gerais

Entre as IES públicas mineiras que oferecem a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, encontramos situações diversas logo após a implantação da lei. O curso de Letras na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG),⁹ antiga Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA) fundada em 1914, por exemplo, teve seu projeto de implantação aprovado pelo Conselho Superior da universidade em outubro de 2008, três anos após a transformação da instituição em universidade, e previa duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ambas com habilitação em Português-Espanhol. Atualmente, o curso está vigente apenas na modalidade Licenciatura em uma das línguas ou nas duas (neste caso, por meio de estudos adicionais e apostilamento). Até o ano de 2012, o curso contava com apenas três professores que trabalhavam com língua espanhola, suas literaturas e ensino. Em setembro do mesmo ano, e em março do ano seguinte, foram empossados mais dois professores para

⁸ PLATAFORMA PERMANENTE PARA O ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO. Carta de Belo Horizonte.

⁹ Agradecemos à professora Paula da Souza Costa e ao discente Rodrigo Sansana por compartilhar algumas das informações aqui citadas.

trabalhar especificamente com língua. Cabe ressaltar que a UNIFAL-MG é a única universidade federal da região sul de Minas Gerais que possui a habilitação nessa língua.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),¹⁰ a licenciatura Letras Língua Espanhola e Literaturas correspondentes foi criada em 2006. Aulas de várias disciplinas já eram ofertadas desde 1998, com apenas uma professora efetiva da área. Devido à alta demanda de alunos da universidade para disciplinas de língua espanhola, duas novas vagas para professores foram conquistadas entre 2001 e 2006, o que, de certa forma, estimulou a criação do curso. Após a implantação, outras duas vagas para professor efetivo foram conquistadas, uma em 2010 e outra em 2014. O Colégio de Aplicação João XXIII também recebeu duas professoras efetivas de espanhol, em 2010 e 2013, fato inédito na escola federal. Embora não possamos afirmar que a Lei tenha determinado por si só tantas demandas, deve-se considerar sua influência em todo esse processo.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus de São João del-Rei,¹¹ a Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola teve início em 2013. Entre as justificativas para a criação do curso, estão a Lei nº 11.161/2005, a qual motiva este livro, e a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em cuja alínea “d”, inciso IV, do Art. 7º, apresenta como um de seus objetivos ofertar cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica. Fica clara, neste caso, a relevância da Lei para a abertura do curso. Atualmente, o IF Sudeste conta com três professores efetivos de português-espanhol. Cabe a observação de que, nos Institutos Federais, os professores de espanhol são também professores de português, devendo, portanto, desdobrar-se nas duas áreas.

O curso de graduação em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de Viçosa (UFV) teve seu início em 2010, e declaradamente, assume, em seu Projeto Pedagógico de Curso, a importância da Lei como propulsora da criação do novo curso na instituição. A implantação do curso foi feita com recursos do REUNI, Programa de Apoio

¹⁰ Agradecemos às professoras Silvina Carrizo, Rose Mary Nascif e Roberta Pacheco pelas informações.

¹¹ Agradecemos ao professor Maurício Carlos da Silva pelas informações.

a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Aos dois primeiros professores empossados no ano de 2010 se juntaram mais dois em 2013. O Colégio de Aplicação COLUNI recebeu sua primeira vaga para professor efetivo em 2014, após um período de dois anos de implementação da disciplina na grade curricular sem uma vaga específica de professor.

O curso de graduação em Letras Espanhol da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)¹² teve início em 2009, fruto do Programa REUNI. Em seu Projeto Pedagógico não há referência à lei como justificativa para sua criação, mas apenas a reivindicações da sociedade. A equipe conta com oito professores efetivos. A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/ESEBA, colégio de aplicação vinculado à UFU, conta com uma professora efetiva, mas oferece apenas ensino fundamental, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

Na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM),¹³ campus de Diamantina, a licenciatura em Letras Português/Espanhol existe desde 2012 e também foi criada dentro do Programa REUNI. O curso, porém, tem uma particularidade: está vinculado ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Dessa forma, o ingresso no curso de Letras Português/Espanhol deve ocorrer necessariamente após a conclusão do Bacharelado Interdisciplinar e não por seleção direta. A carência de professores de língua portuguesa e língua estrangeira na região do Vale do Jequitinhonha e a demanda turística da região de Diamantina justificaram a implantação do curso. Nesse caso, a demanda por professores de espanhol pode ser uma consequência da lei, embora seu Projeto Pedagógico não a contemple. Atualmente o curso conta com treze professores efetivos, entre disciplinas de português e espanhol.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) aprovou o Curso de Letras com habilitação dupla em Português/Espanhol concomitantemente à aprovação do Curso de Letras Português/Inglês, em 2005, ambos de licenciatura. Foram criados dois cursos de Letras para que a instituição, que até esse momento funcionava como uma Faculdade especializada na área da saúde, pudesse assegurar a oferta de mais cinco

¹² Agradecemos à professora Karla Fernandes Cipreste pelas informações.

¹³ Agradecemos às professoras Pâmella Alves Pereira e Juliana Helena Gomes Leal pelas informações.

novos cursos de graduação e viabilizar sua transformação em universidade. Em 2006, entraram em funcionamento, além dos cursos de Letras, os cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Nutrição. Ainda que a universidade continuasse afirmando a saúde como sua área de especialidade, a criação dos cursos de Letras surgiu de uma demanda interna da própria instituição, que contava desde 1995 com a Central de Idiomas Modernos (CIM/UFTM), a qual, além de oferecer aulas de língua inglesa, língua espanhola e língua francesa às comunidades interna e externa da então FMTM (Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro), responsabilizava-se por traduções e versões de textos para a comunidade acadêmica. Também, na época, constatava-se uma demanda local pela área de Letras, e também pela habilitação em língua espanhola, pois duas instituições privadas em Uberaba ofereciam cursos de Letras (UNIUBE, desde 1981; FAZU, desde 2001), com habilitação em espanhol. Atualmente, a UFTM possui três institutos e oferece vinte e cinco cursos, mas no contexto de sua fundação como universidade federal, os cursos de Letras foram os primeiros da Área de Humanidades e as primeiras licenciaturas ofertadas, entre as oito demais existentes hoje. O curso conta com quatro professoras efetivas responsáveis pelas disciplinas da habilitação em espanhol e tem uma entrada semestral de quinze alunos. Pelo fato da transformação da FMTM em UFTM datar de 29 de julho de 2005 e da aprovação dos cursos de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol terem sido simultâneas, a partir da Resolução nº 5 da Congregação, de 21 de novembro de 2005, não caberia atribuir a fundação do Curso de Letras Português/Espanhol como reação direta à Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, mas como um efeito resultante do contexto que leva à promulgação desta lei, já comentado anteriormente.

A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) fundou a licenciatura em língua espanhola em 1997,¹⁴ na época do *boom* do espanhol, e possui hoje quatro professores efetivos. A universidade possibilitou a criação do curso à distância em 2008 como veremos em outra seção deste artigo.

¹⁴ Agradecemos às professoras Elem Livia Arielle Mendes, do Instituto Federal do Norte de Minas, e Márcia Souza, da UNIMONTES, pelas informações.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a habilitação em Letras-Espanhol foi criada na década de 1960, muito antes da lei. O setor de espanhol contou durante vários anos com poucos professores efetivos. Entre 2002 e 2006, houve um aumento de docentes e, atualmente, o setor possui oito professores efetivos na Faculdade de Letras. Na década de 1990, e durante a primeira década deste século, houve um aumento no número de alunos na licenciatura de espanhol. No entanto, atualmente esse número vem diminuindo.¹⁵ Com relação à disciplina Estágio Supervisionado de Espanhol, houve o primeiro e único concurso na Faculdade de Educação/UFMG para professor de espanhol de Estágio em 2009 e conta hoje com uma professora efetiva. Na educação básica, em 2010, foi realizado o primeiro concurso para professor de espanhol no Colégio Técnico da UFMG (Ensino Médio), que atualmente possui uma professora efetiva. E, nesse mesmo ano, se realizou também o primeiro concurso no Centro Pedagógico, que possui uma professora efetiva atuando com língua espanhola no Ensino Fundamental I.

Cabe mencionar os cursos de licenciatura em espanhol a distância que foram criados em virtude de políticas públicas. Em 2006, entrou em vigor o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.¹⁶ A UNIMONTES, desde 2008, oferta o curso Letras-Espanhol nesta modalidade. Inicialmente, houve dois pólos: um em Janaúba e outro em Carlos Chagas no período de 2008 a 2012, formando duas turmas. Atualmente, há um pólo em Mantena com uma turma e os professores do curso são bolsistas da CAPES, tendo como coordenação uma professora efetiva. O UNIS, faculdade particular de Varginha, no sul de Minas, atuou com a licenciatura dupla português/espanhol a distância no período de 2006 a 2012. Devido à nova portaria sobre a licenciatura dupla, exigindo mais oitocentas horas para a segunda habilitação, não foi mais possível oferecer a graduação em espanhol. Hoje, nessa faculdade, há a continuidade de estudos em espanhol para quem já possui a graduação em Letras e, segundo informações recentes,

¹⁵ Agradecemos a colaboração do professor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da UFMG, pelos dados informados.

¹⁶ BRASIL. Decreto nº. 5.773 de 9 de maio de 2006.

tal oferta já está quase finalizada. Em Uberaba, a UNIUBE (Universidade de Uberaba) oferece, desde 2005, uma licenciatura com habilitação dupla Português/Espanhol pela modalidade EAD, que entrou em funcionamento logo após o fechamento do curso presencial.

Constata-se, em Minas Gerais, dessa forma, um bom número de cursos presenciais de licenciatura em Letras ofertados por universidades públicas, com habilitação em língua espanhola, e que se distribuem atendendo parcialmente bem a quase todas as mesorregiões do estado: UFMG (Região Metropolitana), UNIMONTES (Norte de Minas), UFMG (Vale do Jequitinhonha e Mucuri), IF Sudeste MG (Campo das Vertentes), UFJF e UFV (Zona da Mata), UNIFAL-MG (Sul e Sudoeste de Minas), UFTM e UFU (Triângulo Mineiro). Boa parte dos cursos dessas instituições foi criada depois da Lei nº 11.161/2005, o que aponta que há ações da esfera federal que convergem para que a língua espanhola se institua na educação brasileira.

Além da criação dos cursos de formação de professores de espanhol, a disciplina foi elencada junto às demais disciplinas em documentos oficiais para orientações educacionais, incluindo-a no Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) e em programas de distribuição de materiais didáticos (PNLD), como também em ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que conta com projetos de língua espanhola em várias universidades mineiras.

Entre os interesses federal e estadual, com relação ao espanhol, se vislumbra, portanto, um hiato significativo, conforme se verá nas próximas seções. Os licenciados em espanhol das IES mineiras têm dificuldade em encontrar trabalho, pois o Poder Público Estadual não realiza concursos para a área e, quando o faz, destina um número de vagas mínimo. Além disso, os licenciandos realizam os estágios supervisionados com limitações para encontrar escolas-campo e agora observam, também, em algumas cidades, a diminuição da adesão na escola básica aos projetos do PIBID, uma vez que, com o impedimento das aulas de espanhol no sexto horário, os alunos não conseguem retornar à escola no contraturno.

Interpretações da lei:

Parecer CEE-MG nº 1.125/2009 e Orientação nº 1/2009

As primeiras impressões da promulgação da Lei em questão foram bastante positivas, como observamos em Amaral e Mazzaro ao analisar algumas notícias de portais na *internet* no ano de 2005. A questão é que não estava clara a forma como as escolas iriam incluir a língua no currículo e tampouco como seria o regime de trabalho dos professores que ministrariam a disciplina.

Nesse sentido, durante os cinco anos do prazo estabelecido pela Lei 11.161, observamos diferentes interpretações e medidas tomadas principalmente pela rede particular de ensino, uma vez que esta já oferecia o idioma em grande parte de suas unidades. Em 2009, o Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP) fez uma consulta ao Conselho Estadual de Educação procedendo, dessa forma, no Parecer CEE-MG 1125, no qual pedia esclarecimentos do oferecimento da Língua Espanhola no Ensino Médio, em atendimento à Lei 11.161. Eram cinco os pontos do documento, mas destacamos três deles: (a) se havia obrigatoriedade do oferecimento da língua espanhola em todas as séries do Ensino Médio; (b) se na escola que oferecia a língua espanhola como a língua estrangeira obrigatória esta deixaria de ser facultativa para o aluno; e (c) se os alunos matriculados na língua espanhola em cursos de idiomas poderiam ser dispensados de frequentar as aulas dessa língua na escola de Ensino Médio.

As respostas foram as seguintes: (a) não há obrigatoriedade do oferecimento da língua espanhola em todas as séries do Ensino Médio, pois a exigência é de que conste a língua espanhola no currículo da escola, mas o número de vezes em que irá comparecer no Ensino Médio será determinado pela proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino; (b) sendo a Língua Espanhola a escolhida pela comunidade para ser a obrigatória, ela deixa de ser facultativa; (c) caso a Língua Espanhola seja a disciplina obrigatória da instituição, o aluno não pode ser dispensado, a não ser que a disciplina seja cursada em uma instituição de ensino de idiomas credenciada no Conselho, o que parece ser a proposta da Lei 11.161 quando se refere aos Centros de Ensino de Língua Estrangeira e Centros de Estudos de Língua Moderna.

O resultado dessa consulta foi, na verdade, o de legitimar o que algumas escolas particulares já estavam fazendo: retirar o ensino de espanhol do Ensino Fundamental, já que era optativo, e rever as séries do Ensino Médio em que ofertariam a disciplina. Na verdade, poucas escolas (para não dizer nenhuma) consultam a comunidade para saber se a Língua Espanhola pode ser a língua obrigatória. Além disso, a retirada do idioma e a diminuição de sua oferta no Ensino Médio parecem responder mais a uma questão mercadológica, já que não seriam necessários mais profissionais e algumas disciplinas estratégicas poderiam ter sua carga horária ampliada para tentar dar conta do conteúdo e das expectativas de aprovação em avaliações como o ENEM e outros vestibulares. Nesse contexto, a escolha de um idioma para a entrada nas universidades passaria a ser, na verdade, uma única opção: a que o aluno estudou na escola.

Em outro documento de âmbito estadual, nesse caso a Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009, observa-se que, embora seus dispositivos tenham mostrado uma atenção da SEE em relação ao espanhol, não direcionam o caminho da implantação do idioma da maneira desejada. Nesse documento, afirma-se que o espanhol, se escolhido pela comunidade escolar como língua estrangeira moderna obrigatória, deveria ser oferecido no horário regular do aluno – o que não foi novidade, uma vez que a Lei 11.161 já impunha essa condição. Em seguida, a orientação é de que, nesse caso, o currículo do ensino médio deveria contemplar, em 2010, duas aulas de língua espanhola no primeiro ano. A mesma Orientação trata também da língua estrangeira em caráter opcional e afirma que, caso o idioma estrangeiro tivesse caráter opcional, deveria ser ofertado no contraturno em que o aluno estivesse matriculado ou no sexto horário. A análise de Amaral e Almeida a partir de dados coletados com professores do estado mostra que essa orientação foi extremamente prejudicial para a implantação do idioma, na medida em que criou a possibilidade de deslocar, para um horário extra, uma disciplina que, em alguns casos, já estava razoavelmente consolidada no currículo regular. O resultado encontrado pelos autores após o período de implantação da lei não foi nada positivo:

Pouco ou quase nada se tem feito para uma implantação do espanhol de uma forma adequada [...]: oferta optativa no contraturno (e incentivada pela escola a praticamente ser retirada); [...] implantação de maneira assistemática nas séries do ensino médio, o que reflete uma profunda desvalorização das políticas públicas educacionais para o ensino da língua espanhola.¹⁷

Um exemplo claro de como o espanhol tem aparecido de forma bem variável e inconstante pode ser visto na E. E. Três Poderes, localizada em Belo Horizonte. Atualmente, a escola conta com uma professora efetiva e três contratados. No período de 2003 até 2010, o espanhol estava no nono ano e em todas as séries do Ensino Médio, com duas aulas por semana. De julho a dezembro de 2010, excluíram o ensino de língua espanhola da escola. Em 2011, houve redução no Plano Curricular do estado e a disciplina passou a ser oferecida na última série do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Agora, em 2015, o espanhol está no segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Percebe-se que não há uma preocupação em garantir uma lógica curricular que permita ao aluno a continuidade de seus estudos na disciplina e que a mesma é estabelecida com parâmetros diferentes dos que organizam as demais disciplinas presentes no currículo.

De 2010 a 2015...

Situação do espanhol no ano do término do prazo

Após o término do prazo para a inclusão do espanhol no currículo, Amaral e Almeida mostram que a Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/2009 colaborou para a diminuição e/ou eliminação do idioma no currículo em 2010 (último ano para a implantação do espanhol de acordo com a lei) tanto em escolas públicas como em escolas particulares. Nas escolas privadas, houve um recuo. Escolas com tradição no ensino do espanhol, que implantaram o idioma no ensino fundamental I e II e no Ensino Médio desde a década de noventa, retiraram a disciplina de sua estrutura curricular, e, em alguns casos, colocaram-na no contraturno, o que desmotivou o aluno, e desencadeou, como consequência, a extinção da disciplina.

¹⁷ AMARAL; ALMEIDA. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais?, p. 321-322.

Mais interpretações e aplicações da lei: Resolução SEE nº 2486 (20/12/2013) e Resolução SEE nº 2742 (22/1/2015)

Além do Parecer CEE-MG nº 1.125/2009 e da Orientação DEMP/SEM/SB nº 1/7, outras duas regulamentações da educação foram publicadas pelo governo de Minas e afetam diretamente o ensino de espanhol: a Resolução SEE nº 2486, de 20 de dezembro de 2013; e a Resolução SEE nº 2742, de 22 de janeiro de 2015.

A Resolução SEE nº 2486/2013 dispõe sobre a universalização do programa Reinventando o Ensino Médio nas escolas públicas de Minas Gerais, que promoveu uma mudança curricular nesse nível de ensino. No Art. 6º, determina-se a oferta obrigatória de duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma delas o espanhol. Quanto às opções de escolha dos estudantes, essas se dariam entre duas aulas semanais da língua obrigatória para todos e uma aula semanal da optativa, a partir do segundo ano do ensino médio. Tal regulamentação abriu maior possibilidade de cumprimento da lei e o que se observou foi um aumento da matrícula em espanhol no ensino médio e o conseqüente aumento das vagas para professor, especialmente nas cidades do interior do estado. Após a promulgação da lei, talvez tenham sido os últimos anos o período mais propício à implantação da mesma no estado.

Entretanto, em 2015, com a troca de governo e as habituais mudanças políticas decorrentes, foi publicada a Resolução SEE nº 2742, de 22 de janeiro de 2015. Nesta, revoga-se a Resolução anterior e determina-se que a disciplina língua espanhola será a segunda língua e deverá ser ofertada somente em contraturno, com duas aulas semanais. Além disso, impede-se que se ofereça a disciplina no sexto horário, que, até 2014, era o horário destinado às turmas de espanhol como disciplina optativa que se formavam nas escolas. O que ocorreu no início de 2015 foi praticamente a eliminação do espanhol da estrutura curricular das escolas que já o haviam implantado em 2014, com o conseqüente impedimento de que os alunos dessem continuidade a seus estudos. Assim, a lei deixa de ser cumprida novamente, tanto no que se refere à opção de escolha do estudante pela língua obrigatória e pela optativa, quanto no que se refere a que línguas devem ser estudadas.

Situação atual do espanhol no estado

De acordo com o Censo Escolar de 2013,¹⁸ disponibilizado pela Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, naquele ano, as matrículas no ensino médio foram em número de 736 mil. As matrículas em língua espanhola somavam somente 137.413, o que corresponde a aproximadamente 18% do total. Já em 2014, o número total de matrículas nesse nível de ensino, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, foi de 689.740 estudantes, dos quais 20.568 correspondem também a matrículas no componente curricular língua espanhola, o que representa apenas 3% do total.¹⁹ Notamos que entre um ano e outro, houve uma redução considerável no número proporcional de matrículas no componente curricular língua espanhola, corroborando toda a discussão aqui realizada quanto ao desprestígio da disciplina e ao desencontro de decisões governamentais pautadas pelas orientações normativas.²⁰

Outra notícia, desta vez publicada em 2015, denuncia o atual descumprimento da lei. Neste caso, chama-se a atenção para a dificuldade de se manter a disciplina no contraturno, como consequência da Resolução SEE nº 2742, em vigor, conforme visto anteriormente. Com depoimentos de alunos que se sentiram prejudicados pela perda da oferta da língua espanhola, a matéria relata situações de descontinuidade na oferta da disciplina para alunos que já a cursavam em 2014 em um claro descaso com seu processo de ensino e aprendizagem. Ainda não dispomos de números oficiais sobre as matrículas de 2015, porém, identificamos, através de depoimentos de colegas professores, sua queda vertiginosa e consequente aumento do desemprego entre os profissionais da área.

Nesse sentido, a notícia a que agora nos referimos, cujo título é "Ensino de espanhol é incipiente nas escolas da rede estadual", nos causa mais incômodo que a de 2007, que teve como título "Ensino do espanhol ainda sem critérios", pois os critérios que foram sendo estabelecidos, ao longo do tempo, insinuam hoje uma ameaça instaurada para a obliteração do ensino de língua espanhola no estado de Minas Gerais. Ao deparar-se com o uso do termo "incipiente", somos tomados por uma

¹⁸ BRASIL. Dados do censo escolar 2013.

¹⁹ VIEGAS; MUZZI. Ensino de espanhol é incipiente nas escolas da rede estadual.

²⁰ GALVÃO; ASSIS. O ensino de espanhol em Minas Gerais: Índices e indícios.

sensação angustiante de estagnação, apesar dos mais de dez anos de trabalho, militância e resistência pelo ensino de espanhol em Minas, realizado coletivamente pela APEMG e por outros grupos de professores e individualmente por cada um dos profissionais em seu fazer diário.

Considerações finais

Para avaliar o panorama da língua espanhola em Minas Gerais, após a primeira década da chamada “lei do espanhol”, precisamos destacar um horizonte de obstáculos que, ao contrário do que se poderia supor, tem se agravado e vai de encontro ao destaque que tem o espanhol enquanto língua estrangeira estudada mundialmente e aos interesses políticos, econômicos, culturais e geográficos que motivaram a existência da Lei nº 11.161/2005 para assegurar seu estudo no Brasil. Reconhecemos, com efeito, que as especificidades desta lei demandam pequenas adequações que incorporem uma disciplina optativa a uma grade de obrigatórias. Caberia aos órgãos responsáveis, portanto, ações de planejamento, execução e controle, as quais deveriam operar transformações necessárias e assegurar o direito de acesso ao conhecimento da língua espanhola pelos alunos da educação básica do estado. A APEMG, que já conta 27 anos de história, vem promovendo, especialmente nas últimas gestões, eventos anuais para reunir os professores de espanhol mineiros. Além disso, tem estabelecido diversos convênios com escolas nacionais e estrangeiras para a distribuição de bolsas de cursos para beneficiar seus associados. Como exemplo de ações políticas e de intervenção social, a Associação remeteu uma carta ao CEFET-MG para exigir a realização de concurso na área e outra carta à SEE-MG para advertir sobre a ameaça que a Resolução nº 2742 representa para a área; elaborou pesquisas para oferecer diagnósticos mais precisos do cenário do espanhol em Minas; avaliou dados disponíveis sobre a disciplina; respondeu a inúmeras consultas de associados que acreditam que dependem da APEMG as soluções dos problemas; buscou contato com a imprensa, com as universidades, com os gestores escolares, etc. Apesar de tudo que se tem feito, a APEMG ainda não conseguiu, junto ao poder público, a resposta requerida na Carta de Belo Horizonte, que postula que os estados da federação brasileira

[...] incentivem, apóiem e promovam concursos; disponham de um quadro claro, nem inflado nem subestimado, das reais necessidades de mão-de-obra, tanto nas instituições formadoras quanto nas escolas de Ensino Médio; identifiquem a situação em que se encontram aqueles professores já legalmente habilitados, porém atuando em outras áreas ou trabalhando de forma precária; definam o espaço de que deverá dispor a disciplina de Língua Espanhola, tanto do ponto de vista físico, quanto na grade curricular, para oferecer essas aulas, em conformidade com os documentos oficiais e na forma da lei [...].²¹

Nossa resistência se ampara na possibilidade de mudança no percurso da disciplina língua espanhola em Minas, que precisa pautar-se na obrigatoriedade do estado de cumprir a Lei Federal nº 11.161/2005, e na obrigação que lhe cabe de desmarginalizá-la nas escolas. O estado tem o dever de orientar ações plausíveis para que escolher estudar espanhol não represente para os alunos uma dificuldade e imponha reiteradamente imprevistos e desacordos aos professores responsáveis por ensiná-la. À vista desse cenário desfavorável, tomemos o que diz o Prof. Nilson José Machado:

[...] o argumento da perversidade consiste na reação à mudança com base na afirmação de que aquilo que se pretende mudar para melhorar tornará, de fato, a situação ainda pior. A tese da futilidade tem por base a afirmação de que as transformações intentadas em nada resultarão. E a tese da ameaça garante que as mudanças poderão por em risco conquistas anteriores, que não gostaríamos de sacrificar. [...] Não existe transformação que nada conserve, nem vida ativa com uma total manutenção do status quo. A busca do justo equilíbrio entre o que deve ser conservado e o que deve ser transformado constitui, em última instância, o fim maior da Educação.²²

Nesse cenário que tem alternado perversidade, futilidade e ameaça, continuaremos argumentando a favor da mudança, mas também da necessidade de conservação de procedimentos fundamentais para a implantação respeitosa da disciplina língua espanhola, pois só assim conseguiremos transpor os obstáculos impostos por tentativas equivocadas

²¹ CARTA de Belo Horizonte (2008).

²² MACHADO. Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância, p. 45.

que impõem critérios que obliteram uma oferta com coerência e com qualidade. O que nos move é o desejo de transformação da educação como um todo, e do espanhol em particular, pois o horizonte segue sendo promissor.

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida é licenciado em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Bacharel em Língua Portuguesa pela UFMG, mestre em Estudos Linguísticos e doutorando em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. É professor de Língua Espanhola na Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, e membro da diretoria da Associação de Professores de Espanhol (APEMG) de 2011 a 2016.

Eduardo Tadeu Roque Amaral é licenciado em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola pela UFMG, mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição e doutor em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) pela USP. É professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas e membro da diretoria da APEMG de 2006 a 2010.

Joziane Ferraz de Assis é doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Pesquisa PROELE – Formação do Professor de Espanhol no Estado da Bahia, mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense e graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É professora de língua espanhola na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, e membro da diretoria da APEMG de 2011 a 2016.

Elizabeth Guzzo de Almeida é licenciada em Língua Espanhola e Língua Portuguesa pela UFMG, mestre em Estudos Literários pela UFMG e doutora em Letras pela mesma instituição. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, membro da diretoria da APEMG de 2006 a 2010 e coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da área de Espanhol na FaE/UFMG.

Janaína Aguiar Mendes Galvão é mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como professora de espanhol na educação básica em Belo Horizonte de 2001 a 2010 e foi professora do Curso de Letras da PUC-Minas de 2008 a 2010. É professora assistente de Língua Espanhola da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), coordenadora de área do projeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid, 2013, UFTM) e coordenadora da Central de Idiomas Modernos (CIM/UFTM) da mesma instituição. É membro da diretoria da APEMG desde 2006 e em 2014 assumiu a presidência da Associação.

Referências

AMARAL, E. T. R.; MAZZARO, D. Repercussões da Lei n. 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. *LLJournal*. v. 2, n. 2, 2007.

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. de. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? In: *Anais do I CIPLOM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul*. UNIOESTE: Foz do Iguaçu, 2011. p. 313-322.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/aP7rA>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Portal Brasil. Dados do censo escolar 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/BLdCJT>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CARTA de Belo Horizonte (2008). 5 set. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/e4iz27>>. Acesso em: 4 maio 2015.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2002.

COUTINHO, C. Ensino do espanhol ainda sem critérios. *O Tempo*, Contagem, 21 nov. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/nvFvOz>>. Acesso em: 4 maio 2015.

GALVÃO, J. A. M.; ASSIS, J. F. de. O ensino de espanhol em Minas Gerais: Índices e indícios. In: MAZZARO, D.; RIBEIRO DA SILVA, E.; RIBEIRO, F. A. (Org.). *Língua Espanhola, suas Literaturas e Culturas na educação básica brasileira*. Inédito.

KULIKOWSKI, M. Z. M. *La lengua española en Brasil: un futuro promisor*. In: Sedycias, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.

MACHADO, N. J. *Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAS GERAIS. Parecer n. 1.125/2009 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/snL9Ki>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 2.486 de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<http://goo.gl/yIrm5D>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 2.742 de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<https://goo.gl/nVOU0a>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Orientação DEMP/SEM/SB n. 1/2009. Orienta a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/naupQG>>. Acesso em: 24 set. 2015.

PRADO, C. L. Línguas estrangeiras na escola? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 33-39, jul-ago, 1996.

VIEGAS, F.; MUZZI, L. Ensino de espanhol é incipiente nas escolas da rede estadual. *O Tempo, Contagem*, 6 abr. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/s1u305>>. Acesso em: 7 maio 2015.

Depoimento de uma professora

Ser professor significa ensinar e aprender sempre e conjuntamente. Significa troca, aprendizado, renovação, complementação. É uma profissão de doação, de participação ativa, de um querer fazer. Ser professor é uma questão de escolha e significa luta. O professor, como atravessador, guia e intercala saberes, culturas, caminhos. E bem especifica Paulo Freire: “não existe ensinar sem aprender”,¹ e ser professor faz parte desta dualidade: ensinar e aprender.

Na minha formação aprendi que a escola é um espaço de relações, um lugar de representações sociais que contribui (ou pelo menos deveria contribuir) tanto para a manutenção, quanto para a transformação social. Ela é uma instituição social, formada por pessoas, com contextos, com acontecimentos, com participações. E este é um fator de extrema importância a questão da participação. E o que significa participação? Significa fazer parte de algo, de alguma coisa. Na minha formação aprendi muito sobre a questão da interação: escola e sociedade, o que envolve a participação. Mas, vêm os questionamentos: esta participação está mesmo presente no meio escolar? A escola está funcionando como um espaço de renovação social, de transformação social? Penso eu, que ainda há muito por fazer.

Sou graduada em Letras Licenciatura Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduanda em Letras Licenciatura Espanhol, com previsão de formação para 2016. Na universidade,

¹ Disponível em: <<http://goo.gl/991x60>>.

participo, desde 2013, do projeto intitulado FOCOELE – Projeto de Formação Continuada para Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Este projeto tem como objetivo oferecer aos professores de Espanhol a oportunidade de dar continuidade a sua formação e também contribuir para a formação de cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico. Através deste projeto tenho aprendido muito. Ele funciona como um contato do graduando (como bolsista do Projeto) com a prática docente em si. É um projeto voltado à formação continuada que, na universidade, funciona como um complemento à graduação, pela participação dos docentes, acabando por ser também um projeto que faz parte da formação inicial, pela participação dos graduandos.

Através da participação dos professores junto aos eventos promovidos pelo Projeto FOCOELE, o que se visualiza é a importância dada ao aprimoramento profissional e às reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica. Os professores participantes não buscam apenas um curso de atualização, mas um processo de construção e formação docente, uma prática de formação colaborativa entre professores, uma necessidade de profissionalização. Os professores, no projeto mais precisamente professores de língua espanhola da rede básica, buscam atuar de forma significativa, adequar sua formação ao ato de ensinar, aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. O que se visualiza é que o professor que participa de atividades de formação continuada procura refletir sobre suas práticas e trabalho diário, procura dinamizar seu conhecimento.

Quanto ao ensino da língua espanhola, há ainda uma necessidade de aproximação quanto à relação escola, cultura, língua e socialização. Permanece uma desvalorização do ensino desta língua estrangeira, mostrando que em muitos contextos o ensino de línguas é colocado à parte da educação global do aluno. Os professores têm buscado complementar a sua formação, têm buscado realizar novas e diferentes formas de atuar em classe, têm trabalhado com a questão da contextualização escola, sociedade e cultura. Eles têm feito a sua parte, buscando o aprimoramento de conhecimento, a complementação de saberes, a atualização de dados referentes a sua área, têm estudado, pesquisado, procurado

progressões formativas. A disciplina de língua espanhola em si é que não tem sido valorizada pela própria instituição escolar e social.

A questão da inserção da língua espanhola a partir da aprovação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, na minha opinião, até o presente ano (2015), não está resolvida. Ainda há muitas tensões e divergências a serem superadas. Há um interesse pela ampliação do domínio da língua espanhola, mas falta ainda uma organização político-pedagógica mais arrojada, que deixe de tratar a língua estrangeira como apêndice, com pouca valorização no espaço escolar.

A Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, instituiu o ensino da língua espanhola no Ensino Médio, abrangendo a implementação facultativa no Ensino Fundamental II. Esta lei surge como um acontecimento singular, atestando o direito ao plurilinguismo e ao multilinguismo nas escolas. Entretanto, o que se visualiza é que a aprendizagem dessa língua ainda encontra entraves no processo de inclusão no sistema educacional. Há uma desvalorização do idioma e do docente expressa por vários fatores, entre eles: a carga horária reduzida, pouca valorização da aprendizagem da língua, falta de recursos, etc., o que faz com que o professor de espanhol, por muitas vezes, se sinta enfraquecido.

A idéia proposta pela Lei 11.161 é diversificar os componentes curriculares, favorecendo ao aluno novas oportunidades de conteúdos e aprendizagens. A inclusão de mais uma língua estrangeira moderna visa a oportunizar aos alunos não somente o conhecimento de mais um idioma, mas também o conhecimento dos seus aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. É de extrema importância a inclusão do Espanhol nos currículos do Ensino Médio e Fundamental e é de vital importância a sua devida valorização. E ressalte-se: valorização da disciplina, dos seus participantes, dos envolvidos, tanto interna quanto externamente ao contexto escolar. Pontos positivos concernentes à Lei 11.161 há muitos, começando pelo fato de instituir o ensino de língua espanhola nas instituições escolares, porém ainda há muitos passos a serem dados para uma implementação efetiva desta lei. A educação é assim: luta contínua, mudanças a passos lentos, intercâmbios e realizações de forma pautada. Quem é educador sabe: fazer parte do meio educacional não é tarefa

fácil, restando, assim, que não desistamos e que continuemos lutando e buscando por melhorias e por mudanças efetivas.

Rejane Adriene Figueiredo Alves é bolsista FAPEMIG (UFMG) no "Projeto de Leitura e Escrita nos Livros Didáticos de Espanhol PNLD 2015" e atuou em diversos minicursos e oficinas de formação de professores de língua espanhola.

Qual o ritmo desta comemoração? A trilha sonora do 10º aniversário da Lei 11.161 no estado do Rio de Janeiro

Dayala Vargens
Renato Vazquez

Comemoramos este ano o décimo aniversário da Lei 11.161 que prevê a oferta obrigatória do ensino de espanhol, e a matrícula facultativa para o aluno, no Ensino Médio. Podemos então nos indagar: mas há, de fato, o que comemorar? O ritmo festivo que embalou o período subsequente à sanção da Lei 11.161, que, de certo modo, instituiu algum alento para a almejada educação plurilíngue, parece ter ficado cada vez distante. Entretanto, sim, ainda é tempo de comemorar. Sob o viés etimológico, “comemorar” é “trazer à memória”, é recordar “com”, “junto com o outro”. Entendemos que a motivação de nossa comemoração está atrelada à (sobre)vivência às políticas no ensino de línguas em nosso país nos últimos dez anos. História recente que nos mobiliza, nos faz refletir e assumir novas cadências em nossas formas de compreender a trajetória do ensino de línguas no Brasil.

Uma comemoração só acontece no “compartilhamento”. Dessa forma, objetivamos com este texto registrar elementos da memória da Língua Espanhola como disciplina do ensino público no Estado e no Município do Rio de Janeiro, além de refletir sobre as condições de trabalho que esse docente vem enfrentando como efeito da implementação da referida lei. Como fio condutor dessas explicações está a história da própria Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), que participou e participa até hoje das articulações políticas desse grupo de profissionais.

Para fins de organização, o texto se divide em quatro partes. Na primeira, explicitamos alguns conceitos de arquivo e política com o qual trabalhamos para resgatar elementos da memória da APEERJ. Em seguida, na segunda parte, tratamos de algumas construções de sentido da Língua Espanhola como disciplina da educação pública em documentos da referida associação, dentre outros. Na terceira parte, apontamos para a situação da imposição do ensino da língua inglesa no Município do RJ e na quarta e última parte relatamos como está sendo a inserção da língua espanhola no Estado do RJ (SEEDUC) nesses anos de Lei 11.161 vigente no nosso país.

“O tempo não para. Não para, não, não para...”

Ao revisitar a história do ensino de espanhol, utilizamos como porta de entrada o “arquivo” da APEERJ. Foucault se opõe à noção estática de arquivo, segundo a qual, arquivo consistiria na “soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder”. Arquivo, para o filósofo, trata-se da “lei do que pode ser dito”, não no sentido de interdição, mas no sentido da possibilidade de existência de certos enunciados.

A perspectiva foucaultiana de arquivo traz à tona duas questões importantes. A primeira delas é que o processo de construção do arquivo não é neutro ou um reflexo passivo de uma realidade institucional. A segunda delas, diz respeito ao fato de o arquivo permitir gestos de leituras no lugar de uma única interpretação. É, portanto, a partir dos questionamentos e objetivos elaborados pelo analista que se definirá uma forma de abordar o arquivo, possibilitando, assim, a transformação dos “documentos” em “monumentos”.¹

Vargens, em pesquisa sobre a história da APEERJ, trata como “monumentos” de análise as atas de reuniões e as cartas da associação produzidas durante aproximadamente trinta anos. A leitura dessas materialidades discursivas permitiu identificar algumas “pistas” do processo de politização que se dá ao longo da trajetória da associação. Originalmente fundada em 1981 sob o caráter de entidade “cultural”, compreende-se aqui “politização” da APEERJ como o tomar para si o papel de agente nas políticas concernentes ao ensino de espanhol, aceitar e declarar a sua

¹ FOUCAULT. *A arqueologia do saber*, p. 8.

condição de ser político, cujas ações interferem historicamente não apenas no ensino de línguas, mas também no âmbito educacional em geral.

Aproveitamos aqui para fazer uma diferenciação entre o político e a política.² Entende-se política como esse espaço institucionalizado em que indivíduos, por representação, atuam a fim de gerir determinado grupo de pessoas. Por outro lado o político não pode ser delineado e se encontra pulverizado em todos os âmbitos de interação entre sujeitos.

Para melhor pensar em uma ordem de influência menos verticalizada como geralmente se idealiza e começar a pensá-la mais como uma rede de significações, trabalha-se com a ideia de ciclo de políticas em que há três contextos políticos primários, sendo eles:³ contexto de influência, em que, de maneira mais abrangente, há a elaboração de um discurso político coeso e que se define, por exemplo, o que deve ser trabalhado no contexto escolar; contexto de elaboração dos documentos das definições políticas, portanto, uma fase de legitimação do discurso pretendido; e o contexto da prática em que as políticas elaboradas e colocadas em papel ganham novos sentidos e reinterpretadas pelos trabalhadores que as colocam em ação, por exemplo, professores.

Assim, quando se consideram as disputas de poder, não se contemplam apenas os indivíduos que estão em situação de destaque hierarquicamente, como os inseridos em um órgão do governo, mas nas práticas sociais que são significadas pelos próprios agentes sociais que estão mais ou menos atravessados por uma ou outra perspectiva discursiva.

Tornar conhecidos elementos da memória da APEERJ – e, portanto, de uma dimensão da memória do ensino de espanhol – por meio da abertura do arquivo dessa entidade,⁴ implica também dar maior visibilidade à complexidade do trabalho do professor que, além da prática pedagógica, abarca outras frentes de atuação indispensáveis no processo de profissionalização docente.⁵

² MOUFFE. *O regresso do político*.

³ BALL. El curriculum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas.

⁴ FOUCAULT. *A arqueologia do saber*.

⁵ O pesquisador português, Antônio Nóvoa (1999) considera a constituição de associações profissionais de professores como uma das etapas do processo de profissionalização do professorado (Cf. VARGENS. *Uma história de politização do ensino de espanhol: APEERJ*).

Na revisitação das textualidades da APEERJ, primeira associação de professores de espanhol do Brasil, constata-se o seu protagonismo na produção de práticas discursivas que constituíram, ao longo das últimas três décadas, parte da história do ensino de espanhol e do seu professorado, seja na formação inicial e/ou continuada. A amplitude dessa memória se configura nas mudanças e na instauração de novos matizes de sentido sobre ensino, sobre língua, sobre escola, dentre outros sentidos materializados nos variados documentos da APEERJ, cuja análise nos evidencia um constante processo de continuidades e de rupturas na história e na memória do ensino de espanhol.

“A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte...”

A luta pela implementação do ensino de espanhol a partir da interlocução com as esferas governamentais faz parte de toda a história da APEERJ e está registrada em diversas cartas dirigidas ao Poder Público. Pesquisas que se voltam para a trajetória do ensino de espanhol tradicionalmente fazem alusão a dois acontecimentos históricos importantes na década de 1980 que dão destaque à atuação da APEERJ, tais como a solicitação da APEERJ em 1984 ao Conselho Estadual de Educação para a inclusão do espanhol no antigo Segundo Grau e, em 1985, a inclusão do espanhol no vestibular.⁶

No plano da micro política, não menos importante, a APEERJ institui muitas outras frentes de luta que não se limitam às repetidas cartas e audiências com representantes do governo, mas também às práticas que buscaram a integração dos professores, à articulação dessa categoria e de sua construção identitária. Referimo-nos aos eventos docentes, tais como “Seminário de Estudos Hispânicos”, “Seminário de Experiência Didática”, “Jornadas com APEERJ”, “Cita APEERJ”, dentre outros.

Chamamos atenção para um traço identitário da APEERJ que passou por significativas transformações. Trata-se da existência cada vez

⁶ DAHER. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil; FREITAS. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*; PARAQUETT. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações; VARGENS. *Uma história de politização do ensino de espanhol*: APEERJ.

mais tênue nos seus escritos de um “enunciador condescendente” que, segundo Vargens se caracterizaria pela aceitação e submissão a definições políticas, econômicas e ideológicas traçadas pelo Estado e pelo mercado internacional. As análises das práticas discursivas da APEERJ evidenciam que essa categoria de enunciador se apropria de determinadas formações discursivas para justificar insistentemente a relevância da implementação do espanhol.⁷ Por exemplo, em vários documentos da APEERJ, a legitimação do ensino de espanhol está atrelada a um discurso desenvolvimentista de natureza estritamente econômica, segundo o qual o espanhol constituiria um produto valioso e indispensável. Sob essa lógica, caberia à escola o papel “passivo” de implementar o espanhol para atender às necessidades do mercado.

A necessidade de justificar a relevância do ensino de línguas também é discutida por Vazquez em sua tese doutoral. O autor ressalta que esse posicionamento discursivo se faz presente no edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, ano inaugural da inserção da Língua Estrangeira nesse programa do governo.

No início da seção destinada à LEM do edital encontra-se:

Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo.⁸

Como pudemos ver, no referido Edital, enumeram-se os objetivos da disciplina em questão que vão de encontro ao discurso mercadológico destacado na pesquisa de Vargens. Ressalta-se na ocasião, por exemplo, que a Língua Estrangeira Moderna pode promover o contato com novas formas de organizar o mundo, abrir os horizontes dos alunos, dentre outros mencionados.

⁷ VARGENS. *Uma história de politização do ensino de espanhol*: APEERJ.

⁸ BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011, p. 55.

Destacamos, entretanto, que, ao haver a necessidade de relatar os possíveis benefícios trazidos a partir do estudo da língua estrangeira no espaço escolar, subjazem a esse discurso, outros discursos que negariam essa importância. Essa questão se evidencia ainda mais quando se olha para as partes do Edital do PNLD relativas a disciplinas mais antigas no programa como Língua Portuguesa e Matemática. Nessas disciplinas, não há nenhum discurso de legitimação das mesmas como disciplinas escolares importantes e necessárias. Entendemos que esse fato se deva por não haver, ao contrário do que ocorre com o espanhol, vozes que duvidem da importância desses saberes disciplinares.⁹

Entendemos que em práticas discursivas que instituem sentidos sobre “o ensino de espanhol” sobressaem igualmente sentidos mais amplos sobre “a escola”. Historicamente, nos documentos da APEERJ, observa-se que o sentido de “educacionalidade” atrelado ao ensino de espanhol foi ganhando cada vez mais espaço em detrimento de uma visão de língua como mero “instrumento” para a inserção no mercado, para a comunicação em viagens turísticas, etc.; Para ilustrar essa tendência, reportamo-nos aos eventos “Ciclo Interuniversitário” e “Ciclo Interescolar”, realizados pela APEERJ no período de 2012 a 2014.

No “Ciclo Interuniversitário”, com o intuito de promover uma circulação de conhecimentos entre as quatro universidades públicas do Rio de Janeiro que oferecem a Licenciatura Português/Espanhol (UFRJ, UFF, UERJ, UFRRJ), foram convidados professores das universidades para palestrarem em outra universidade em que não atuam. Dessa forma, os alunos da instituição tiveram a oportunidade de ter contato com trabalhos cujas abordagens e linhas de pesquisa possivelmente não circulavam amplamente na sua instituição, ou circulavam de maneira diferente. Nesse evento contabilizamos mais de 400 participantes na soma dos quatro ciclos. Já o “Ciclo Interescolar” ocorreu em escolas públicas do Rio de Janeiro e contou com palestras de professores que atuam na educação básica no intuito de, a partir de uma proposta teórica, relatar algumas de suas práticas em sala de aula para que boas práticas circulem entre os profissionais da área. Esta tentativa ocorre no intuito de tentar atingir

⁹ VAZQUEZ. *PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.*

e motivar os professores da rede que, por muitas vezes, relatam um desamparo de políticas públicas que dificultam o trabalho docente.

Outro momento da APEERJ que ilustra essa mudança e maior direcionamento à escola básica foi visto em 2011¹⁰ quando a associação organizou o “XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol” sediado na Universidade Federal Fluminense depois de trinta anos da sua fundação.¹¹ As três áreas temáticas eram: Ensino de Língua Espanhola e de Literaturas Hispânicas, Língua Espanhola e Literatura, Cultura e história dos países hispânicos. A distribuição percentual das inscrições de trabalhos no evento foi a seguinte:



FIGURA 1 - Gráfico das 410 comunicações apresentadas durante o XIV CBPE – Niterói/RJ.

Vemos que mais da metade das comunicações apresentadas tratam do ensino de Língua Espanhola ou Literaturas Hispânicas. Trata-se de um dado contundente da virada do olhar dos profissionais da área para a questão da sala de aula. Evidentemente que se trata de um congresso de professores, mas ainda assim é um dado importante e que ilustra bem

¹⁰ Nesse período presidiam a APEERJ a Profa. Dra. Viviane Antunes (UFFRJ) e a Profa. Dra. Elda Firmo.

¹¹ O I CBPE também foi realizado no Rio de Janeiro e naquela ocasião só existiam as APES do RJ e SP.

o nosso argumento, tendo em vista que, no passado, as pesquisas sobre ensino eram muito escassas.¹²

Pelo exposto, consideramos que as transformações identitárias da APEERJ – em consonância ao contexto mais recente de pesquisas e políticas sobre ensino de línguas em nosso país – cada vez mais instaura em suas práticas discursivas uma discussão de caráter político-educacional acerca do papel do ensino de espanhol no sistema escolar brasileiro.

“Não me convidaram para essa festa pobre, que os homens marcaram para me convencer...”

Como fora dito antes, o ritmo festivo propiciado há dez anos pela lei de oferta obrigatória do ensino de espanhol não parece tão animador quando voltamos o nosso olhar para uma discussão bastante atual: a exclusão do espanhol da grade curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ, em 2015.

No presente ano, segundo orientação da secretaria, os professores de espanhol da prefeitura devem atuar em projetos ou em disciplinas eletivas. Esse acontecimento dialoga com uma rede de acontecimentos e de formações discursivas. Talvez a mais relevante delas seja a que está atrelada ao programa de governo municipal “Rio Criança Global” que, desde 2009, vem defendendo a exclusividade do ensino de língua inglesa nas escolas tendo como parceira nesse projeto a Cultura Inglesa. Segundo o programa, as crianças, ao aprender inglês, poderão atuar como “anfitriões” das Olimpíadas de 2016, conforme fragmento à continuação extraído do *site* da Prefeitura:

¹² Este evento, na coordenação geral dos professores Del Carmen Daher (UFF), Luciana Freitas (UFF) e Renato Vazquez (UFRRJ), foi até a presente data o maior congresso de professores realizado no Brasil com 1200 inscritos, 24 palestrantes, 410 comunicações entre individuais e coordenadas, dezesseis stands de expositores, quatro minicursos (8 horas) e dez oficinas (2 horas). Paralelamente a este evento a APEERJ promoveu o II COPEBRA (Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro) com três mesas redondas; entre elas estiveram presentes representantes do MEC no que tange a políticas de ensino da língua espanhola.

The screenshot shows the official website of the Prefeitura do Rio de Janeiro. At the top, there is a navigation bar with the city's name and logo, social media icons for Twitter and Facebook, and a search bar. Below the navigation bar, there are several menu items: A PREFEITURA, TURISMO, CIDADÃO, SERVIDOR, EMPRESA, and OUVIDORIA. The main content area features a news article titled "Rio, Criança Global implanta ensino de Inglês desde o 1º ano na rede municipal". The article is dated 02/09/2010 19:34:00 and is attributed to Joana Martins. The text of the article describes the implementation of an English program in municipal schools, starting with 40 new teachers. A sidebar on the right contains a "SERVIÇOS" section with a link to "2º MOMENTO DE INSCRIÇÕES PARA O CURSO ON-LINE EM GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA" and a "MAIS SERVIÇOS" button. A vertical menu on the left lists various site sections like "Página Principal", "Conheça a Secretaria", "Estrutura", "Ações", "Informações PCCR", "Material Pedagógico", "Avaliações da Rede", "Educopédia", "Educação Especial", "Educação em Números", "Listas das Escolas/Creches", "SME na Mídia", "Artigos na Mídia", and "Imprensa".

FIGURA 2 - Fragmento de reportagem sobre o programa Criança Global – SME/RJ.

Mais uma vez recorremos neste capítulo à história das palavras. A palavra “anfitrião” é proveniente do grego e nos remete à mitologia. A história é mais ou menos assim: Anfitrião era marido de Alcmena. Enquanto Anfitrião estava na guerra de Tebas, Zeus tomou a sua forma para deitar-se com Alcmena. Anfitrião, ao voltar, duvidou da fidelidade da esposa. Mas no fim, Anfitrião conformou-se por ser marido de uma escolhida do deus. A partir daí, o termo anfitrião passou a ter o sentido de “aquele que recebe em casa”.¹³

Questionamo-nos então: do que teríamos que abrir mão para que as nossas crianças sejam “anfitriões” das Olimpíadas? Quem participará efetivamente dessa festa? Tampouco podemos deixar de dizer que consideramos inadmissível que em tempos de uma festa olímpica, onde aproximadamente 10.500 atletas de 205 países se reunirão para disputarem um conjunto de modalidades esportivas, a prefeitura assuma um discurso retrógrado e empobrecedor de desvalorização do plurilinguismo na

¹³ DICIONÁRIO Etimológico da mitologia grega.

educação desta cidade. Nesse caso, consideramos que estamos correndo para trás ou quiçá acertando um verdadeiro gol contra a educação brasileira, se suportamos ainda manter o espírito esportivo.

A LDB atribui à “comunidade escolar” (professores, alunos, familiares) a decisão democrática sobre a língua estrangeira a ser estudada por aquela comunidade. A prática impositiva do inglês na escola, e a consequente exclusão do espanhol, do francês ou de qualquer outra língua, se pauta em políticas de governo que ferem, portanto, uma concepção de escola democrática, participativa, situada historicamente em uma localidade. Desconstroem-se as identidades e as autonomias das unidades escolares.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, *cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar*, dentro das possibilidades da instituição.¹⁴

Em reação a essa política, no ano de 2013, a APEERJ promoveu um abaixo-assinado contra a exclusão do espanhol da grade curricular da Rede Municipal de Ensino. Após ampla divulgação, contou com mais de quatro mil assinaturas de pessoas do país todo. Esse mecanismo serviu para mostrar uma mobilização dos professores de espanhol e salientar o apoio nacional recebido por eles. O resultado do abaixo-assinado foi protocolado na Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), porém não houve resposta favorável a essa questão por parte da SME-RJ. Encerramos esta seção com a imagem da camiseta que os professores usaram na manifestação contra a política municipal:

¹⁴ BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9394/96. Grifo nosso.

A Copa do Mundo e as Olimpíadas vêm para o Rio de Janeiro...

apeerj@gmail.com



... e o seu PROFESSOR DE ESPANHOL para onde vai?

**Compartilhe e divulgue que os professores concursados
de Espanhol do Rio de Janeiro estão sendo expulsos
de suas escolas.**

Figura 3 - Imagem da camiseta que os professores da SME-RJ usaram durante as manifestações.

“O Rio de Janeiro continua sendo...”

A Lei 11.161, concebida aqui como enunciado, possui sentidos que se constituem à medida que são postos em interação. Nas esferas estaduais e municipais, por exemplo, encontramos interpretações diferentes da lei que estão atreladas a outros interesses, especialmente, às políticas educacionais defendidas por cada um desses governos... Buscamos, nesta seção expor de forma breve as implicações da Lei 11.161 no Estado do RJ. No âmbito dos concursos públicos, a primeira vista, o Rio de Janeiro possui um histórico muito favorável do ponto de vista da quantidade de professores absorvidos pela rede. Nesses últimos dez anos, foram realizados seis concursos chamando uma média de mais de 1500 professores, com carga horária de dezesseis horas e com vencimento básico de R\$ 1.179,35, segundo Edital de 2014/2015. O Rio de Janeiro continua sendo o precursor do Ensino de Espanhol no que diz respeito aos números de concursados. Dessa forma poderíamos supor que o Espanhol é uma disciplina que está em franca expansão, porém ao olhar esses dados com mais detalhes, sabemos que é justamente o oposto. O que falta-nos nessa equação é o número de professores desviados de função e os que já pediram

exoneração nesse período pelas péssimas condições de trabalho às quais os docentes são expostos em grande parte das escolas da rede.

Atualmente, a Língua Espanhola figura como uma disciplina optativa na grade curricular da maioria das escolas do Estado do Rio de Janeiro. Em raras escolas o Espanhol é a língua principal que consta na grade curricular como obrigatória. O que acontece frequentemente é termos o Espanhol como disciplina optativa com apenas um tempo de 45 minutos com turmas lotadas ou esvaziadas, tendo em vista que, por se tratar de uma opção por parte do aluno, não é possível prever a carga horária dos professores com antecedência, o que acarreta uma grande rotatividade de docentes nas escolas e dificulta a consolidação de uma história entre docentes, escola, alunos, pais, isto é, uma comunidade escolar.

A partir desse fato, inúmeros desdobramentos práticos se apresentam para o Espanhol como disciplina e para os profissionais que a ministram como, por exemplo, a marginalização da Língua Espanhola como disciplina presente dentro de um planejamento curricular integrado que articule propostas em prol da educação escolar dos alunos, já que, por não ser cursada por todos os alunos, não é possível pensá-la de forma a contemplar a dinâmica escolar de todos os alunos.

A APEERJ, durante os últimos anos, vem reunindo relatos de professores que atuam tanto na SEEDUC como na SME-RJ para manter um diálogo aberto com seus associados e, dessa forma, conseguir entender os caminhos que a disciplina está seguindo nas escolas. A partir desses relatos, podem-se aglutinar demandas e encontrar soluções em grupo para o que se entender como melhor para o Espanhol como disciplina escolar. Em um desses relatos, para ilustrar o comentário anterior, ouvimos de um professor que, em uma turma de mais de trinta alunos, apenas um havia optado pela disciplina Língua Espanhola. No entanto, por questões de espaço dentro da escola, os outros alunos deveriam manter-se dentro de sala enquanto ele ministrava a aula para esse único aluno. Esse é um impasse resultante de uma forma de oferecer a Língua Espanhola em determinadas escolas.

Outra consequência, como já foi colocada, é a incerteza do professor em relação à sua carga horária nos anos subsequentes. O profissional não tem perspectiva de construir uma história dentro da escola e,

com isso, desenvolver um trabalho continuado dentro da comunidade em que está inserido já que o próximo grupo de alunos pode não optar pelo Espanhol. Com isso, o docente tem diminuição da sua carga horária, e volta para sua região administrativa para encontrar nova escola em que haja demanda. Esse é um fator que contribui fortemente para a precarização do trabalho do professor já que o docente não consegue formar uma rotina segura de um ano para o outro, ficando à disposição das alterações constantes de horário nas escolas. Essas mudanças são fruto da interpretação da Lei 11.161 em que apenas ofertar o Espanhol como disciplina no Ensino Médio basta para que seja cumprida.

Por conta dessa incerteza, outro grave desdobramento dessa organização curricular que a Língua Espanhola ganhou é percebido no Estado do Rio de Janeiro. A muitos professores concursados para dar aulas de Espanhol, são oferecidas aulas de Língua Portuguesa, já que esses profissionais estão habilitados para ambas as línguas. Há também uma tendência dos professores que atuam na sala de leitura para, assim, cumprir a carga horária nas escolas ou até mesmo projetos de informática.

Os professores que não aceitam essas remendas em sua atuação acabam por sofrer trabalhando em três ou até quatro escolas para cumprir uma carga horária de 12 tempos (para aqueles que atuam com carga horária de 16 horas semanais) sendo que isso equivale a 12 turmas – 12 diários – já que cada turma possui apenas um tempo na grade, mesmo que optativa.

Não podemos dizer, portanto, que a SEEDUC-RJ descumpra a Lei 11.161, porém essa lei é cumprida de maneira a precarizar o trabalho do professor de espanhol em grande medida e, conseqüentemente, desqualificar a escola brasileira. Um número enorme de turmas e alunos, carga horária incerta a cada ano, desvios de função, dentre tantas outras coisas que não chegam aos nossos ouvidos, como representantes da APEERJ.

Apesar das recentes perdas vivenciadas pelo ensino de espanhol no Rio de Janeiro, não se esgotaram as possibilidades de comemoração. Construimos uma trajetória, temos uma memória. Costumamos dizer que o espanhol está fora da grade, mas não está fora da escola (ainda!). A reinvenção contínua de nossas práticas, a integração entre os professores nos âmbitos acadêmicos e políticos são necessárias para que

possamos seguir. Eventos como este livro de comemoração da nossa história, singularizada na trajetória de nossos companheiros, nos fortalecem em tempos muito difíceis.

Renato Pazos Vazquez é graduado em Letras Pela UFRJ, especialista pela UERJ, com foco no Espanhol Instrumental para a Leitura, mestre pela UFRJ em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) e doutor em Letras pela UFRJ. É supervisor do Pibid e professor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR/UFRRJ), tem experiência como professor de Espanhol na Educação Básica e Superior e como coordenador em Cursos Livres de idiomas.

Dayala Paiva de Medeiros Vargens é graduada em Letras – Habilitação em Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora em Letras Neolatinas – Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da Universidade Federal Fluminense.

Referências

ANTUNES, A.; BRITO, S.; FROMER, M. (Compos.). Comida. In: TITÃS. *Jesus não tem dentes no país dos bangueiros*. Rio de Janeiro: WEA, 1987. Disponível em: <<http://goo.gl/nkxxrx>>. Acesso em: 1 out. 2015.

BALL, S. El curriculum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Curriculum*, Espanha, v. 1, n. 2, 1992.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 7 ago. 2005.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ommbda>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9394/96. Brasília, DF, 1996.

CAZUZA; BRANDÃO, A. (Compos.). O tempo não pára. In: CAZUZA. *O tempo não pára* (ao vivo). São Paulo: Polygram, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/LjPfr8>>. Acesso em: 1 out. 2015.

CAZUZA; ISRAEL, G.; ROMERO, N. (Compos.). Brasil. In: CAZUZA. *Ideologia*. São Paulo: Universal, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/v2OWfh>>. Acesso em: 1 out. 2015.

DAHER, D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/0PZr4c>>. Acesso em: 29 set. 2006.

DICIONÁRIO Etimológico da mitologia grega. Disponível em: <<http://goo.gl/6hXB88>>. Acesso em: 29 set. 2015. Título original: *Dizionario etimologico della mitologia greca*.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GIL, G. Aquele abraço. In: _____. *Gilberto Gil*. São Paulo: Universal, 1969. Disponível em: <<http://goo.gl/fXaEWG>>. Acesso em: 1 out. 2015.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradativa, 1999. Título original: *The Return of the Political*. (Trajectos).

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PARAQUETT, M. *As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações*. *Revista Hispanista*, v. 10, n. 37, abr–jun., 2009.

VARGENS, D. *Uma história de politização do ensino de espanhol*: APEERJ. 2012. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VAZQUEZ, R. *PNLD 2011 de Língua estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua*. 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Depoimento de uma professora

Uma das minhas motivações para ingressar no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol foi a expansão na área do ensino de espanhol, em 2008. Promulgada em 2005, a famosa “Lei do espanhol” (Lei Federal nº 11.161/05) alavancou o mercado de trabalho e abriu portas para aqueles que trabalhavam (ou tinham perspectivas para tal) com o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Recém-formada, e cheia do desejo de colocar em prática o que havia aprendido na faculdade, fui aprovada em concurso público para ser professora do Estado de Minas Gerais, em 2012. Ao tomar posse, sabia das dificuldades que enfrentaria, mas, ainda assim, surpreendi-me com o contexto em questão. Uma série de fatores contribuiu para minha difícil decisão de me exonerar do cargo, dentre eles estavam: o extremo desinteresse dos alunos, estrutura pedagógica engessada e pouca possibilidade de diálogo, condições físicas da escola pouco favoráveis, enfim, meu excessivo (e talvez incorrigível) idealismo havia sido colocado em xeque. Naquele momento, resolvi não insistir no que me levaria ao início de uma carreira profissional marcada pelo conformismo e pela desmotivação.

Por algum tempo trabalhei com aulas particulares e em cursos livres e nesses espaços de atuação sempre explorei a riqueza cultural que está envolvida no ensino do idioma castelhano, o que me fascina e me ajuda a fascinar meus alunos. Hoje ocupo um cargo público novamente, agora na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,

e dou aulas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Sigo com meu propósito (talvez questionável, talvez utópico) de, por meio da educação, transformar o mundo ao meu redor, e me sinto preparada para isso, pois a formação docente que recebi foi sólida o bastante.

Os desafios fazem parte da rotina do professor, afinal, estamos a todo tempo lidando com pessoas que possuem diferentes ideologias e experiências de vida e isso exige o exercício diário da tolerância, da negociação e da cooperação. Além disso, não se trata de uma transferência de conhecimentos à qual estão submetidos professor e aluno; estamos falando de educação, de valores, de formação cidadã, de futuro.

Como professora em uma instituição pública, venho lutando em prol do ensino do espanhol, que no meu estado, Minas Gerais, tem passado por um momento de recessão. Às vezes noto certa marginalização da língua espanhola na comunidade escolar na qual atuo, mas isso não me desanima de seguir batalhando pelo papel educativo que o espanhol representa nesse contexto de ensino/aprendizagem.

Cabe ressaltar, no entanto, que muitos colegas de diferentes áreas acreditam que por meio da língua estrangeira é possível contribuir para a formação cidadão dos alunos e apoiam meu esforço na tentativa de ganhar mais espaço na escola.

Minha pouca experiência na educação já me rendeu alguns ensinamentos, mas, seguramente, ainda há muito a aprender. Entre alguns dissabores e outros, é sempre muito gratificante quando os alunos reconhecem nosso empenho, e nos últimos tempos é isso o que tem movido minha atuação docente.

Isabel Martins Reis é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvendo pesquisa na linha de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, licenciada em Letras pela FALE/UFMG: Espanhol e Português, professora efetiva de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Tecnologias–GIPET (IFMG/CNPq). Foi bolsista no FOCOELE/FALE/UFMG e professora de espanhol no Cenex/FALE/UFMG.

A situação da oferta (2005-2015) do ensino de LEM-Espanhol na rede pública estadual/federal de educação básica no Estado do Paraná

Gilson Rodrigo Woginski
Laura Jesus de Moura e Costa

Introdução

A oferta do Ensino da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (doravante LEM-Espanhol) na Matriz Curricular do ensino médio (doravante EM),¹ sobretudo na rede pública estadual, tem motivado estudos e debates em todo o Brasil, principalmente problematizando o não cumprimento da Legislação vigente e a necessidade de formação inicial de professores(as) de LEM-Espanhol.

O presente artigo tem por objetivo apresentar a situação atual de LEM-Espanhol na rede pública estadual de educação básica do Estado do Paraná, em especial a situação desse idioma na Matriz Curricular do ensino médio e, também, sua oferta através do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante CELEM), esse em funcionamento desde sua criação em 15 de agosto de 1986 e mantido pela própria Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante SEED-PR), bem como os dados acerca dessa oferta nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Paraná (doravante IFPR). Dessa forma, apresentaremos quais

¹ A atenção especial à oferta de LEM-Espanhol no ensino médio se justifica pelo tema proposto acerca dos dez anos da “Lei do Espanhol” (Lei Federal nº. 11.161/2005) para esta publicação. Contudo, no Estado do Paraná há (poucos) estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica que ofertam a LEM-Espanhol nos Anos Finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano). Dessa forma, sugerimos a leitura, reflexão e discussão do seguinte artigo: PEREIRA, P. Oferta de Língua Estrangeira no sexto ano do ensino fundamental no município de Ponta Grossa/PR: novo desafio na Formação do Professor de Espanhol. In: *Actas. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (EnPLEE)*. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati (PR): APEEPR. Estatuto Social, p. 40-55.

são as Políticas Públicas e Linguísticas acerca do processo da oferta do ensino de LEM-Espanhol no estado do Paraná (doravante PR), e consequentemente, a Lei Federal nº 11.161/2005 que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta de LEM-Espanhol no EM,² bem como o Parecer nº 331/2009 solicitado pela SEED-PR sobre a implantação de LEM-Espanhol e a Deliberação nº 6/2009, a qual regulamenta essa oferta através do CELEM, ambos os documentos emitidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (doravante CEE-PR).

Nesse contexto de enfrentamentos acerca de Políticas Públicas, sobretudo, para a oferta de LEM-Espanhol e suas implementações, qual é a importância de uma Associação de Professores(as) de Espanhol (doravante APE)? Como tem sido a consecução dessas Políticas no Estado do PR? Qual é a realidade da oferta de LEM-Espanhol no contexto paranaense nesses dez anos, desde a promulgação da referida Lei Federal, em 5 de agosto de 2005? Afinal, o que (não) mudou?

Da importância das LEM no Brasil e no Estado do Paraná

A Resolução nº 3.904/2008 reitera “a importância que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) tem no desenvolvimento do ser humano”,³ bem como que “as línguas modernas ocuparam então [em 1855], e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos”.⁴ Dessa forma,

um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam o uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.⁵

No Brasil, as LEM passaram a integrar os currículos nos espaços escolares a partir da

² BRASIL. Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005.

³ PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, [s.p.].

⁴ CHAGAS. *Didática especial de línguas modernas*, p. 105.

⁵ PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 57.

criação do Colégio D. Pedro II (1837), a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias. [...] constam aulas de francês, inglês e alemão [...] o italiano e o espanhol não faziam parte do currículo. [A partir de 1929] se incorpora o italiano. [Já a partir da Reforma de 1930] segundo o Decreto-Lei nº 20.158/1931, [...] em Humanidades nessa época, estudavam-se: português, francês, inglês e latim. O alemão era facultativo e o italiano já não fazia parte dos programas. [...] *Com a Reforma Capanema, de 1942, [...] as línguas estrangeiras, por sua vez, continuaram ocupando um grande espaço na grade curricular. A principal mudança na área do ensino de línguas, neste período, é a retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias [...]. Por outro lado, o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária.*⁶

No Paraná, a partir da década de 1970, questões como a desobrigação da inclusão de LEM

[nos currículos] geraram movimentos de professores insatisfeitos com a reforma do ensino. Esses movimentos ecoaram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, o qual contava com professores de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná [CELI/CEPR],⁷ em 1982, que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contraturno. O reconhecimento da importância da diversidade de idiomas também ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 1982, quando foram incluídas no vestibular as Línguas Espanhola, Italiana e Alemã. [...] Em meados de 1980, a redemocratização do país era o cenário propício para que os professores, organizados em associações, liderassem um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de Língua Estrangeira nas escolas públicas.⁸

⁶ PICAÑO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 28-33. Grifos nossos.

⁷ No período de 2009 a 2011 tive (eu, professor Gilson) a oportunidade de atuar no CEPR como professor de LEM-Espanhol e Coordenador do CELI/CEPR e CELEM/CEPR. De fato, os documentos e o acervo bibliográfico mantidos no Setor de Coordenação não deixam dúvidas quanto à importância que esse estabelecimento tem para Paraná e Brasil.

⁸ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 46.

E quanto a LEM-Espanhol, no Estado do Paraná e no Brasil, qual o caminho seguido, haja vista o processo sócio-histórico e político-filosófico pelo qual as demais LEM também trilharam?

Da importância da LEM-Espanhol no Brasil

Com relação à LEM-Espanhol no Brasil, esse idioma seguiu seu caminho pois,

naquele momento [1942], era identificado como a língua de autores consagrados [...] Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais, mostrava-se orgulhoso [...]. No Brasil, do ponto de vista político, as colônias de imigrantes espanhóis [...] não representavam ameaça para o governo durante o Estado Novo. *Portanto, como língua de um povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório* ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar.⁹

Dessa forma, diante dos atributos necessários, foi, portanto,

*na Reforma de 1942 que o espanhol foi introduzido no currículo da escola secundária. Até aquela data, as línguas geralmente ofertadas eram o francês, o inglês e o alemão. [...] o período acaba na década de 90, porque é neste momento que, após longos períodos de uma ausência quase total nas escolas do Estado, o espanhol volta a ser ofertado como opção ao inglês e passa a ter preferência sobre o francês, o alemão e o italiano, consolidando-se como disciplina escolar.*¹⁰

Para Barros, “do ano de 1958 até os dias de hoje [fevereiro de 2001] foram apresentados quinze projetos de lei, na Câmara dos Deputados, versando sobre o ensino da Língua Espanhola. No Senado Federal, três”.¹¹ Alguns desses Projetos são os de nº 425/1995 e nº 594/1995, ambos apensados ao Projeto nº 4.004/1993; esse último foi arquivado. No que se

⁹ PICAÑO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 33. Grifo nosso.

¹⁰ PICAÑO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 18. Grifo nosso.

¹¹ BARROS. *Língua Espanhola*, p. 6.

refere ao Projeto nº 3.987/2000, esse foi convertido em Lei, originando a atual Lei Federal nº 11.161/2005.

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também podem ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.¹²

De acordo com o Instituto Cervantes, o idioma espanhol é a língua oficial de 21 países e falada por 500 milhões de pessoas no mundo, bem como é a segunda língua de falantes nativos, o segundo idioma de comunicação universal e o terceiro mais utilizado na Internet.

“A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de grande expansão e prestígio”.¹³ No que se refere à proximidade, essa é vista como “fomentadora de atitudes favoráveis dos brasileiros com relação à cultura hispânica”,¹⁴ e ainda, “é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente”.¹⁵ A LEM-Espanhol no Brasil ocupa uma posição de destaque, devido aos países limítrofes e às relações comerciais, políticas, culturais e linguísticas que com eles são mantidas.

Da importância da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná-APEEPR

A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (doravante APEEPR) foi fundada em 25 de maio de 1985. De acordo com a professora Ms. Nair Nodoka Takeuchi, primeira vice-presidenta (1985-1987) e outras duas vezes presidenta (1987-1991) da APEEPR, em entrevista concedida,

Com os ventos da democracia e a exemplo do Rio e São Paulo que, em 1983 e 1984, respectivamente, haviam fundado a APEERJ e a APEESP, tendo eu sido sócia-fundadora desta última, um pequeno grupo de professoras (Cecília [ZÓKNER], Leonilda [AMBRÓZIO] e eu) resolvemos propor a criação da Associação de Professores de

¹² BRASIL. OCEM – 2006, p. 148-149. Grifos nossos.

¹³ MORENO FERNÁNDEZ. El español en Brasil, p. 18.

¹⁴ MORENO FERNÁNDEZ. El español en Brasil, p. 21.

¹⁵ CHAGAS. *Didática especial de línguas modernas*, p. 116.

Espanhol do Estado do Paraná. Após alguns encontros nos quais elaboramos uma proposta de estatuto, convocamos uma reunião e, no dia 25 de maio de 1985, foi criada a APEEPR nas dependências da Biblioteca Pública do Paraná, com 22 sócios-fundadores, todos egressos do Curso de Letras da UFPR.¹⁶

A partir de então, a APEEPR começou de fato a realizar suas ações, entre elas, o diálogo com a SEED-PR no sentido de discutir uma hegemonia linguística, isto é, o monolingüismo acerca da oferta da Língua Estrangeira Moderna-Inglês (doravante LEM-Inglês) adotado como Política Linguística no/pelo Estado do Paraná.

A APEEPR, caracterizada como uma Instituição de Utilidade Pública, Decreto-Lei Estadual 8.491 de 22 de junho de 1987, completará neste ano de 2015, seus trinta anos de existência e atuação na luta pela oferta de um ensino de LEM que oportunize um Processo de Consulta Direta (democrático, ético e transparente) às Comunidades Escolares, conforme dispõe a LDB 9394/96,¹⁷ isto é, contra o monolingüismo e a favor do multilingüismo dentro dos espaços escolares. Com relação a essa prática acerca do monolingüismo, a professora Ms. Nair Nodoka Takeuchi afirma que “a atuação dessas entidades [Associações de Professores] foi fundamental para romper a hegemonia do inglês no ensino de LE”.¹⁸

No que se refere às discussões iniciadas pela APEEPR em 1985, cabe destacar que, em razão da organização do I Encontro de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (1986), preparava-se uma Mesa-redonda com a incumbência de aprofundar o debate sobre o “Espanhol no primeiro e segundo graus: para que e como?”¹⁹

Dessa forma, percebemos que essa preocupação de 30 anos atrás ainda é a mesma e permeia os atuais enfrentamentos com a SEED-PR, com os professores de LEM-Inglês e com os próprios alunos. Esse tem sido o maior desafio desta Associação (e de outras de outros Estados) no sentido de elucidar “a compreensão de valores sociais e a aquisição de conhecimento sobre outras culturas”,²⁰ e ainda, “lutar pela adequação

¹⁶ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 57. Grifos nossos.

¹⁷ BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁸ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 56.

¹⁹ APEEPR. *Livro Ata*, p. 8.

²⁰ PARANÁ. Resolução n.º. 3.904/2008, de 27 de agosto de 2008, [s.p.]. Grifo nosso.

do ensino às reais necessidades da juventude [...] pelo ensino público, gratuito e de qualidade”,²¹ conforme prevê o Art. 2º do seu Estatuto.

Das políticas públicas para LEM-Espanhol no Estado do Paraná

As pesquisas no âmbito do ensino de LEM também demonstram preocupação em analisar como os aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem estão diretamente entrelaçados às questões sociopolíticas, ou seja, às questões de Políticas Públicas.

Mas, afinal, o que são Políticas Públicas? Em relação a esse conceito, “trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”.²²

Dessa forma, que relação existe entre política, planejamento e legislação educacional?

[...] o planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras *formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública) visando à implantação de uma determinada política educacional do Estado*, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado.²³

No que se refere ao planejamento de Políticas Públicas para LEM-Espanhol e intervenção do Estado do Paraná, observamos a existência de: 1) elaboração de documentos para a Prática Pedagógica dos(as) professores(as); 2) produção de materiais didáticos; 3) oferta de Formação Inicial e Continuada para professores(as); 4) realização de Concursos Públicos para professores(as); 5) oferta do multilinguismo através de Centros de Línguas Estrangeiras.

²¹ APEEPR. *Estatuto Social*, [s.p.].

²² SARAVIA citado por WOGINSKI. A importância da Associação de Professores na implementação de Políticas Públicas e Linguísticas para o Ensino da Língua Espanhola no Estado do Paraná, p. 6.

²³ HORTA citado por VIEIRA; ALBUQUERQUE. *Política e planejamento educacional*, p. 25. Grifo nosso.

Não obstante, quais são as dimensões associadas à governabilidade referentes à formulação, implementação e liderança na elaboração dessas Políticas Públicas?

[...] à capacidade do governo para identificar problemas críticos e formular as políticas apropriadas ao seu enfrentamento. [...] à capacidade governamental de mobilizar os meios e recursos necessários à execução dessas políticas, enfatizando, além da tomada de decisão, os problemas ligados ao processo de implementação. [...] à capacidade de liderança do Estado, sem a qual as decisões tornam-se inócuas.²⁴

No que se refere à implementação da Lei Federal nº 11.161/2005 no Estado do Paraná,

Até que ponto há, de fato, a intenção de implementar o ensino do espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei, que é federal? Até que ponto esses governos estão dispostos a tomar para si essa tarefa [...]? Há uma política traçada para essa implementação ou ela simplesmente se dará em alguns pontos isolados, ao sabor de certo acaso, em função de que alguém, quiçá algum idealista, quiçá algum aventureiro, tome para si essa tarefa?.²⁵

Corroboramos com as indagações de González, pois a tarefa de implementação da oferta de LEM-Espanhol no ensino médio está praticamente submetida às ações isoladas, idealistas e aventureiras: o Estado do Paraná, através da SEED-PR, se abstém, isto é, não planeja, não elabora e não lidera discussões!

Da elaboração de documentos norteadores para LEM-Espanhol no PR

Com relação à relevância da Linguística Aplicada (doravante LA) na formação de uma Política Educacional Brasileira para LEM, Celani, afirma que

Parece claro que as decisões a respeito de questões de políticas educacionais não podem ser deixadas apenas nas mãos dos políticos, embora sejam eles, em última instância, os responsáveis legais

²⁴ DINIZ citado por VIEIRA; ALBUQUERQUE. *Política e planejamento educacional*, p. 31. Grifos nossos.

²⁵ GONZÁLEZ. A Lei 11.161, as Orientações curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer, p. 3176. Grifo nosso.

pela fixação dessas políticas. A necessidade de aceitação da política educacional pela população é fundamental. *Portanto, mecanismos de consulta devem ser estabelecidos, para que se obtenham as opiniões de importantes setores da comunidade.*²⁶

No que se refere às Políticas Públicas para LEM-Espanhol no Estado do Paraná, observamos que o Governo do Estado através da SEED-PR promoveu discussões acerca da elaboração de documentos norteadores para a Prática Pedagógica dos professores de LEM-Espanhol. Na década de 1990, foi elaborado o “Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” com foco no ensino de primeiro grau, hoje ensino fundamental, no qual

a proposta curricular sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná [bem como] expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje.²⁷

Esta reestruturação curricular iniciou a partir de 1987, envolvendo os(as) professores(as) dos estabelecimentos de ensino e os Técnicos Pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação (doravante NRE) e da mantenedora, a SEED-PR.²⁸ Contudo, “tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado”.²⁹

Ainda, essa necessidade de reestruturar o Currículo recuperando a função social das escolas, que é a de ensinar dando acesso ao conhecimento, também ocorreu no período de 2003 a 2008 com a realização de eventos (Encontros, Seminários, Simpósios) promovidos pela SEED-PR, que acabaram contribuindo com a elaboração do documento oficial

²⁶ CELANI citado por WOGINSKI. A importância da Associação de Professores na implementação de políticas públicas e linguísticas para o ensino da Língua Espanhola no Estado do Paraná, *slide* 19. Grifo nosso.

²⁷ PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*, p. 15.

²⁸ Os Técnicos Pedagógicos são professores(as) das disciplinas curriculares que atuam nos NRE e na SEED-PR. A SEED-PR possui 32 NRE espalhados por todo o Estado do Paraná, onde todos eles são subordinados à SEED-PR.

²⁹ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 7.

intitulado Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante DCE) para cada disciplina da Matriz Curricular dos Anos Finais do ensino fundamental e do ensino médio, e, no caso de LEM-Espanhol, o foco está no ensino a partir da abordagem dos gêneros textuais tendo como conteúdo estruturante “o discurso como prática social”.³⁰ Cabe ressaltar que esse documento está vigente e é usado na fundamentação de outros documentos norteadores da Prática Pedagógica como a Proposta Pedagógica Curricular (doravante PPC) e o Plano de Trabalho Docente (doravante PTD).

Da produção de materiais didáticos para LEM-Espanhol no PR

No Estado do Paraná, a produção de materiais didáticos também tem pautado o processo de Políticas Públicas. Observamos a produção, iniciada em 2005, proposta pela SEED-PR, de um Livro Didático Público (doravante LDP), produzido para LEM-Espanhol como disciplina da Matriz Curricular do ensino médio, sendo esse, “diferente porque seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: os Folhas³¹ que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino”.³²

Essa mesma perspectiva de produção de LDP para a Matriz Curricular também se fez presente no contexto de oferta de LEM-Espanhol através do CELEM, quando em 2007 foi iniciada uma produção do LDP para o Curso Básico do CELEM; contudo, essa produção foi interrompida devido à falta de adequação ao disposto no documento DCE, entre outras razões. A referida produção foi retomada no ano de 2010,³³ tendo, dessa vez,

³⁰ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 61.

³¹ O Manual de Produção do Folhas assegura que “o Projeto Folhas [iniciado em 2004] objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos [futuras Unidades Didáticas] de conteúdos pedagógicos, com base nas [DCE] e seus Conteúdos Estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino” (PARANÁ. *Manual de produção do folhas*, p. 5). Foram selecionados professores das disciplinas que compõem a Matriz Curricular, assessorados pelos Técnicos Pedagógicos e por Consultores de diferentes IES. Os textos foram produzidos de forma colaborativa, através de versões que foram sendo aprimoradas e submetidas ao processo de validação e confecção do LDP. Ver também, “Educação em Debate”. Disponível em: <<http://goo.gl/28Nqjd>>.

³² PARANÁ. *Livro didático público: língua estrangeira moderna*, p. 7.

³³ Nessa retomada também foram produzidos os LDP para as LEM-Francês e LEM-Inglês. Cabe ressaltar que foram produzidos um LDP para o primeiro ano e outro para o segundo ano do curso básico das referidas LEM, cada LDP com oito unidades.

uma organização e estrutura internas planejadas junto com os professores, bem como o foco na produção escrita e/ou oral do gênero textual explorado no decorrer de cada Sequência Didática.³⁴ Não obstante, mais uma vez foi interrompida.³⁵

Com essa reorganização, os(as) professores(as) tiveram “as condições necessárias à produção, pois as questões teórico-metodológicas de uma produção didática requerem profissionais com experiência na área, e é justamente esta a principal característica da atual produção”,³⁶ bem como “valoriza e possibilita a socialização das práticas, dos conhecimentos e dos saberes dos nossos profissionais. Além disso, o livro didático que será produzido aprimora o trabalho dos professores e a formação dos alunos.”³⁷

Ainda, há produção de outros dois materiais didáticos como o Objeto de Aprendizagem Colaborativa (doravante OAC)³⁸ e a Prática Pedagógica da TV-Multimídia,³⁹ ambos caracterizados como ferramenta de ensino objetivando “instrumentalizar os professores em sua prática pedagógica, constituindo-se como recurso para a discussão coletiva das DCE”.⁴⁰

Da formação inicial com habilitação em LEM-Espanhol no PR

O Processo de Formação Inicial da Licenciatura em Letras com Habilitação em LEM-Espanhol é histórico no Estado do Paraná. Diante desse fator,

é importante lembrar que durante a década de 40 a licenciatura em Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná previa, além das línguas clássicas e vernáculas (português), o estudo de francês, italiano e espanhol

³⁴ A sequência didática é concebida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, p. 97).

³⁵ Retomada em 2010, conclusão em 2012, da escrita de todas as Sequências Didáticas destinadas aos LDP do CELEM, faltando apenas a editoração e publicação sob a alegação de falta de recursos financeiros da atual Gestão de Governo.

³⁶ CEPR. Professores do CELEM/CEPR foram selecionados para a produção de Material Didático da SEED, [s.p.].

³⁷ PIRES citado por PARANÁ. Professores se reúnem para produção de material didático do CELEM, [s.p.].

³⁸ Disponível em: <<http://goo.gl/qg9MO4>>.

³⁹ Instalação de TV-Multimídia (29 polegadas, USB) em todas as salas de aula de todos os estabelecimentos de ensino público do Estado do Paraná e produção de “Práticas Pedagógicas”, para serem usadas como ferramenta de ensino.

⁴⁰ PARANÁ. *Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC)*, [s. p.].

(com suas respectivas literaturas) até o terceiro ano do curso. Na última série do curso os alunos deveriam optar por duas delas, habilitando-se para dar aulas de língua portuguesa, latim, e duas línguas neolatinas. *E este seria mais um motivo para que o espanhol fosse colocado nos currículos: o fato de haver professores formados em francês e espanhol poderia facilitar a contratação de quadros para assumir as aulas de língua espanhola da primeira série do colegial.* Se o inglês tinha hegemonia com relação ao alemão, por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, o francês era sinônimo de status, de modernidade e civilização. Para a escolha da segunda língua no curso de Letras Neolatinas, o espanhol passou a ter uma certa vantagem [...] tanto o italiano - que já completava 10 anos sem fazer parte do currículo - como o alemão, tinham deixado de fazer parte do programa das escolas secundárias que seguiam as orientações do Colégio D. Pedro II.⁴¹

Na sequência, listamos as Instituições de Ensino Superior (dora-vante IES),⁴² responsáveis pela Formação Inicial da maioria dos professores de LEM-Espanhol do Estado do Paraná:

1. Presencial-públicas: IFPR-Instituto Federal do Paraná, UEL-Universidade Estadual de Londrina, UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná, UEPG-Universidade Estadual de Ponta Grossa, UFFS-Universidade Federal da Fronteira Sul, UFPR-Universidade Federal do Paraná, UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná, UNICENTRO/Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNILA-Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
2. Presencial-privadas: CTESOP-Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, FAA-Faculdade Anglo-Americana, FAC-Faculdade Anhanguera de Cascavel, FACCAR-Faculdade Paranaense de Rolândia, FACEL-Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEMED-Faculdade Educacional

⁴¹ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 35-36. Grifo nosso.

⁴² Dados oficiais obtidos através de consulta ao Ministério de Educação em "Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados". Disponível em: <<http://goo.gl/ajMLdd>>. A Presidência da APEEP também enviou solicitação de informações às IES para obter informações sobre o ano de início/término, modalidade e tipo de curso, contudo até a data de finalização deste artigo poucas retornaram, portanto, não há como precisar quais ainda ofertam.

de Medianeira, CAMPO REAL-Faculdade Campo Real, FAEL-Faculdade Educacional da Lapa, FAF-Faculdade da Fronteira, FAFIJAN-Faculdade de Jandaia do Sul, FAMPER-Faculdade de Ampère, FAPEC-Faculdade Passionista de Educação de Curitiba, FAPI-Faculdade de Pinhais, FATEB-Faculdade de Telêmaco Borba, FATI-Faculdade de Arapoti, VIZIVALI-Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu, UNIALVORADA-Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação, UNICESUMAR-Centro Universitário Cesumar, PUC-PR-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, UTP-Universidade Tuiuti do Paraná;

3. Educação a Distância (doravante EAD) privadas: CEUCLAR-Centro Universitário Claretiano, UMESP-Universidade Metodista de São Paulo, UNICSUL-Universidade Cruzeiro do Sul, UNIP-Universidade Paulista, UNISEB-Centro Universitário Uniseb, UNIUBE-Universidade de Uberaba.

Da formação continuada para professores de LEM-Espanhol no PR

O processo de formação continuada, para os(as) professores(as) de LEM-Espanhol é indispensável, pois é imperativo que esses(as) “confrontem na realidade concreta as atitudes, valores, conceitos e habilidades adquiridas na capacitação (atualização) e, através de uma reflexão sistemática acerca dela, formulem planos de ação a fim de desenvolver e otimizar sua prática educativa”.⁴³ Não obstante,

um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida [anterior a 2003], fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.⁴⁴

A partir de 2003,⁴⁵ foi constatado um grande investimento, por parte da SEED-PR, na formação continuada como a realização de: a)

⁴³ WOGINSKI. Español en la enseñanza media: ¿cómo evalúa la formación de profesores de Lengua Española para actuación en la enseñanza media a poco de ser implantada de hecho en las escuelas públicas?, p. 11.

⁴⁴ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 7.

⁴⁵ Início da gestão de Governo de Roberto Requião (PMDB) de 2003 a 2006 e continuidade (reeleição) de 2007 a 2010.

Simpósios por disciplinas da matriz curricular;⁴⁶ b) Grupos de estudo aos sábados;⁴⁷ c) Programa de desenvolvimento educacional (doravante PDE);⁴⁸ d) Produção de materiais didáticos: Folhas, OAC e LDP; e) Grupo de trabalho em rede (doravante GTR); f) Cursos;⁴⁹ g) Equipes multidisciplinares (doravante EMD);⁵⁰ h) Formação em ação.⁵¹

As referidas produções de materiais didáticos estão vinculadas tanto ao desenvolvimento curricular, quanto à formação continuada e à valorização dos(as) professores(as) oportunizando recursos para a pesquisa, o aprimoramento de seus conhecimentos e a busca pela qualidade teórico-metodológica da prática pedagógica. Quanto ao PDE, esse está “integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira [estabelecendo] o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas”.⁵² Ainda, há a oferta do GTR como parte integrante do plano integrado de formação continuada do PDE, cujo objetivo é a inclusão virtual dos(as) professores(as) nos estudos e produções desenvolvidas.

⁴⁶ A maioria dos simpósios foi realizada no “Centro de capacitação faxinal do céu”, vinculado ao Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (doravante CETEPAR), localizado no município de Pinhão/PR.

⁴⁷ O grupo de estudo para professores do CELEM foi organizado em 2009 pela Equipe CELEM/SEED-PR de forma inédita, o que possibilitou discussões e reflexões específicas dos cursos ofertados de forma extracurricular: “O Ensino e aprendizagem de LEM a partir dos Gêneros Textuais e a produção e avaliação de Materiais Didáticos – Livro Didático”. Em 2010, outro foi realizado, “O ensino de línguas estrangeiras e a transposição didática a partir da concepção dos Gêneros Textuais”, ambos de março a dezembro de 2009 e 2010 em todos os municípios do Paraná.

⁴⁸ Programa de desenvolvimento educacional: Lei Complementar nº. 130 de 14 de julho de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/E5M0Da>>.

⁴⁹ Cursos: 1) O Ensino de LEM no CELEM através dos gêneros textuais (14-18/09 de 2009, Curitiba), 2) Gêneros textuais e práticas discursivas no ensino de LEM (12-15/04 de 2010, Curitiba), 3) CELEM 25 anos: Desafios de uma educação plurilíngue no estado do Paraná (17-18/11 de 2011, Curitiba) e, 4) *Cursos de actualización de profesores de Español*. Acordo de cooperação técnica (até 2009) com a *Consejería de Educación*, da Espanha.

⁵⁰ A EMD é regulamentada pela Resolução nº. 3399/2010 do GS/SEED-PR e Instrução nº. 10/2010 da SUED/SEED-PR. Atualmente as EMD discutem a temática da “História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena”.

⁵¹ Essa foi a única política realizada a partir da gestão de governo de Beto Richa (PSDB), de 2011 a 2014. Trata-se de um primeiro encontro (dia) realizado no primeiro semestre e outro segundo encontro (dia) no segundo semestre, versando sobre uma temática.

⁵² PARANÁ. Lei Complementar nº. 130, de 14 de julho de 2010, [s.p.].

Da realização de concursos públicos para LEM-Espanhol no PR

A realização de concursos públicos para provimento de cargos na disciplina de LEM-Espanhol da rede pública estadual de educação básica no estado do Paraná tem ocorrido de forma nada significativa, bem como a morosidade na tramitação desse processo, culminando com a nomeação, tem se mostrado negativa. Na sequência, o QUADRO 1 ilustra esse processo:

QUADRO 1 – Histórico da oferta do Concurso para LEM-Espanhol no Estado do Paraná

Número de concursos	Número do edital	Data de publicação do edital	Ano de realização do concurso	Ano de nomeação do concurso	Número de nomeações ¹
1º	-	[195-?]	195-? ²	1960 ²	01
2º	nº 56/1986 ³	-	1986	1988	07
3º	-	-	1991	1992	02
				1994	01
4º	-	-	1993	1995	01
				1997	01
5º	nº 035/2004	30/09/2004	2004	2005	81
				2006	11
				2007	73
				2008	13
				2009	262
6º	nº 09/2007	27/09/2007	2007	2010	07
				2011	05
				2012	81
				2013	02
7º	nº 017/2013	18/02/2013	2013	2015	173 ⁴
				TOTAL	713

Notas:

¹ Dados oficiais de 2014 obtidos através de consulta ao “Sistema distribuição de aulas por NRE”. Disponível em: <<http://goo.gl/z1fGMD>>.

² O ano de 1956 refere-se à informação contida no dossiê da APEEPR, o qual informa que “se realizó el 22 de febrero pasado el concurso público para el magisterio por la [SEED-PR]. Después de más de treinta años ausente, la Lengua Española figuró con 35 vacantes para todo el territorio estadual” (APEEPR. Dossiê, p. 3 citado por PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 65), bem como ratificada pelo fato de que o “[...] professor Frigério, já falecido, único professor concursado para o ensino de espanhol no estado do Paraná durante as décadas de sessenta, setenta e meados de oitenta” (PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 19), e também, pela ficha catalográfica do seu livro intitulado *Español: Audiovisual, estructural*, na qual é informado que ele era “Professor de Espanhol, por concurso, do Colégio estadual do Paraná” (FRIGÉRIO. *Español: audiovisual, estructural*, p. 8).

³ O número desse edital consta nos registros do livro de ata da APEEPR, datada de 13/10/1986, p. 11. Esse concurso foi realizado no dia 22 de fevereiro de 1987, no qual 14 candidatos(as) se inscreveram, desses, apenas sete foram aprovados(as), conforme registros do livro de ata da APEEPR, datada de 31 de março de 1987, p. 12v.

⁴ Dados oficiais de 2015 obtidos através de consulta ao “Diário Oficial do Estado (DOE)”, Edições nº. 9388 e nº. 9420. Disponível em: <<http://goo.gl/cuYwjo>>.

Os professores aprovados e nomeados passam a compor o quadro próprio do magistério (doravante QPM)⁵³. Ainda, em razão de uma oferta de LEM-Espanhol que atende um número expressivo de alunos, mesmo sendo através do CELEM, é baixo o número de professores do QPM para suprir essa demanda, cabendo a contratação de mais profissionais através do Processo seletivo simplificado (doravante PSS). Essa realidade já havia sido constatada e o Estado do PR “contava com único professor de espanhol em 1986”.⁵⁴

Da oferta de LEM-Espanhol no Centro de Línguas (CELEM) do PR

O QUADRO abaixo demonstra os dados oficiais da SEED-PR sobre a oferta de LEM-Espanhol no Centro de línguas-CELEM no estado do Paraná no período de 2006 a 2015:⁵⁵

QUADRO 2 – Histórico da oferta de LEM-Espanhol do CELEM no Estado do Paraná

Ano letivo	Estabelecimentos	Turmas	Matrículas	Professores(as)
2006	244	830	13.509	205
2007	285	838	14.393	225
2008	220	760	11.277	248
2009	441	1.287	31.089	378
2010	1.007	2.199	54.235	648
2011	1.402	3.470	70.000	917
2012	1.222	2.994	61.841	850
2013	1.157	2.871	61.196	900
2014	1.100	2.668	60.057	997
2015	1.007	2.180	43.084	1.048

É possível observar que os anos letivos de 2010 e 2011 foram o *boom* da oferta de LEM-Espanhol no estado do Paraná através do CELEM,

⁵³ Plano de carreira do magistério público do estado do Paraná. Disponível em: <<http://goo.gl/9egtUU>>.

⁵⁴ LASECA. *O Ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, p. 25.

⁵⁵ Dados oficiais de 2006 a 2014, obtidos através de solicitação à coordenação do CELEM na SEED-PR contida no Ofício nº. 4/2014 de 1/7/2014 e Ofício nº. 40/2014 de 7/10/2014, ambos emitidos pela Presidência da APEEPR. Na tabela de dados obtidos da SEED-PR não havia o ano letivo de 2005, justamente o ano em que a Lei Federal nº. 11.161/2005 foi sancionada e, segundo a coordenação do CELEM/SEED-PR, não há este registro documental. Dados oficiais de 2015 obtidos através de consulta ao “Sistema SEED-PR em Números – Números da Educação”. Disponível em: <<http://goo.gl/gahqZl>>.

provavelmente devido à publicação da Deliberação nº 6/2009 de 15 de dezembro de 2009 do CEE-PR sobre a implantação da LEM-Espanhol. Ainda, se consideramos a oferta de 2006, esse aumento foi de 74% em 2010 e de 82% em 2011.

Observamos que, decorrentes quatro anos – o *postboom* – a oferta de LEM-Espanhol teve uma queda na qual 29% dos estabelecimentos de ensino deixaram de ofertá-la no CELEM, conseqüentemente, 38% de turmas e 39% de alunos matriculados a menos. Apenas um aumento de 13% no número de professores. Quanto a esses, neste ano letivo de 2015, encontramos dificuldades, não conseguindo precisar o número total correto daqueles que atuam com a disciplina de LEM-Espanhol no CELEM, pois as informações prestadas no sistema de consultas da SEED-PR apresentam o número total de professores de LEM-Espanhol, sem no entanto, especificar se atuam apenas no CELEM e/ou na matriz curricular ou, até mesmo, com a Língua Portuguesa. Sobre o número de alunos matriculados, esse é generalizado, isto é, não se tem a precisão do total de quantos alunos são do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública estadual, esse último à luz da aplicação da Lei Federal, pois a oferta é estendida aos profissionais da educação e à comunidade, conforme Instrução nº 10/2013 da SEED-PR. Os dados também revelam que o número de estabelecimentos que ofertam a LEM-Espanhol no CELEM, neste ano letivo de 2015, recuou voltando à margem do ano de 2010, o ano do seu próprio *boom*, juntamente com uma queda de 20% sobre o número de matrículas.

Da oferta de LEM-Espanhol no curso técnico integrado do IFPR no PR

A LEM-Espanhol também é ofertada nos cursos técnicos de nível médio do IFPR. De acordo com a diretoria de ensino médio e técnico (doravante DEMTEC), através de *e-mail*,⁵⁶ “todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR ofertam o componente língua espanhola em seus currículos, de forma obrigatória ou facultativa”.⁵⁷

⁵⁶ Informações encaminhadas através de *e-mail* à Presidência da APEEPR. *E-mail* obtido através de solicitação à diretoria DEMTEC/IFPR, contida no Ofício nº. 11/2015 de 9/5/2015, da Presidência da APEEPR.

⁵⁷ LEÃO. Oferta de LEM-Espanhol na matriz curricular dos cursos do IFPR, [s.p.].

O quadro abaixo demonstra os dados oficiais referentes ao processo seletivo IFPR:¹

QUADRO 3 – Histórico da oferta de LEM-Espanhol dos cursos técnicos de nível médio do IFPR no Paraná

	Campus	Cursos técnicos integrados	Vagas	Turno	Duração
01	Assis Chateaubriand	Técnico em Eletromecânica	40	Manhã	4 anos
	Assis Chateaubriand	Técnico em Informática	40	Manhã	4 anos
02	Barracão	Técnico em Administração	40	Manhã e Tarde	4 anos
03	Campo Largo	Técnico em Eletromecânica	40	Manhã	4 anos
04	Capanema	Técnico em Cooperativismo	40	Manhã e Tarde	4 anos
05	Cascavel	Técnico em Informática	80	Manhã	4 anos
	Cascavel	Técnico em Informática	40	Tarde	4 anos
06	Colombo	Técnico em Informática	40	Manhã	4 anos
07	Coronel Vivida	Técnico em Administração	40	Manhã e Tarde	3 anos
08	Curitiba	Técnico em Administração	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Informática	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Contabilidade	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Petróleo e Gás	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Mecânica	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Programação de Jogos Digitais	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Processos Fotográficos	36	Manhã e Tarde	3 anos
	Curitiba	Técnico em Eletrônica	36	Manhã e Tarde	3 anos
09	Goiorê	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
10	Foz do Iguaçu	Técnico em Edificações	40	Manhã e Tarde	4 anos

¹ Dados obtidos através do edital nº. 5/2014, da Reitoria do IFPR, datado de 17/9/2014. Disponível em: <<http://goo.gl/ra2yqa>>.

	Foz do Iguaçu	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
11	Irati	Técnico em Informática	40	Manhã	4 anos
	Irati	Técnico em Agroecologia	40	Manhã	4 anos
12	Ivaiporã	Técnico em Agroecologia	36	Manhã	4 anos
	Ivaiporã	Técnico em Eletrônica	36	Manhã	4 anos
	Ivaiporã	Técnico em Informática	36	Manhã	4 anos
13	Jacarezinho	Técnico em Alimentos	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Jacarezinho	Técnico em Eletromecânica	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Jacarezinho	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
14	Jaguaraíva	Técnico em Biotecnologia	40	Manhã e Tarde	4 anos
15	Londrina	Técnico em Biotecnologia	40	Manhã	4 anos
	Londrina	Técnico em Informática	40	Tarde	4 anos
16	Palmas	Técnico em Alimentos	40	Manhã e Tarde	3 anos
	Palmas	Técnico em Serviços Jurídicos	40	Manhã e Tarde	3 anos
17	Paranaguá	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Paranaguá	Técnico em Mecânica	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Paranaguá	Técnico em Meio Ambiente	40	Manhã e Tarde	4 anos
18	Paranavaí	Técnico em Agroindústria	40	Manhã	4 anos
	Paranavaí	Técnico em Eletromecânica	40	Manhã	4 anos
	Paranavaí	Técnico em Informática	40	Manhã	4 anos
19	Pinhais	Técnico em Administração	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Pinhais	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
20	Pitanga	Técnico em Cooperativismo	40	Manhã	4 anos
21	Telêmaco Borba	Técnico em Mecânica	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Telêmaco Borba	Técnico em Automação Industrial	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Telêmaco Borba	Técnico em Informática para Internet	40	Manhã e Tarde	4 anos

22	Umuarama	Técnico em Química	40	Manhã e Tarde	4 anos
	Umuarama	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
23	União da Vitória	Técnico em Informática	40	Manhã e Tarde	4 anos
TOTAL	23	20	1916		

Conforme dispõe o Art. 2º do Edital nº 5/2014, o curso técnico integrado é “oferecido a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Os cursos são organizados de modo que o estudante, a partir de única matrícula na instituição, conclua o ensino médio juntamente com uma habilitação profissional técnica de nível médio”.⁵⁸

Da legislação para LEM-Espanhol no Estado do Paraná

A legislação acerca da oferta das LEM, do CELEM⁵⁹ e, em especial, de LEM-Espanhol no estado do Paraná, remonta ao ano de 1986, conforme verificaremos no seguinte QUADRO:

⁵⁸ IFPR. Edital, p. 2.

⁵⁹ Há outras duas Resoluções sobre o CELEM, sendo nº. 4.219/1999 e nº. 92/2002, contudo não há registros documentados.

QUADRO 4 – Histórico da Legislação de LEM-Espanhol no Estado do Paraná

Documentos	Matéria	Especificidades
CELEM Resolução nº 3.546/1986 15/8/1986 SEED-PR	Regulamentação da criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense.	Art. 1º Criar 22 (vinte e dois) Centros de Línguas Estrangeiras Modernas-CELEM, nos Municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, para funcionamento no estabelecimento de maior porte da rede estadual de ensino. Art. 2º - Os CELEMs terão por finalidade a oferta do ensino plurilinguista para alunos da rede pública estadual, instrumentando o sistema de reestruturação do ensino da língua estrangeiras moderna nas escolas públicas.
CELEM Resolução nº 2.137/2004 14/6/2004 SEED-PR	Considerando a necessidade de reestruturação dos CELEM existentes na Rede Estadual de Educação Básica e a importância que a aprendizagem de LEM tem no desenvolvimento psicopedagógico do ser humano, na compreensão de valores sociais e na aquisição de conhecimento sobre outras culturas.	Art. 1º Regulamentar e organizar a oferta de ensino extracurricular e plurilinguista de LEM para alunos da rede estadual de educação básica, matriculados no ensino fundamental (quinta a oitava séries), no ensino médio e Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e no Colégio Estadual do Paraná. Art. 3º 5º Fica vedada a matrícula em curso básico do CELEM da mesma Língua Estrangeira já cursada ou que esteja cursando na Matriz Curricular.
MATRIZ Instrução Normativa nº 4/2005 8/11/2005 SEED-PR	Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para o ensino fundamental e ensino médio (regular), com implantação a partir do ano letivo de 2006, de forma simultânea.	2. Ensino fundamental: 2.7. Na Parte Diversificada da Matriz Curricular deverá constar apenas uma Língua Estrangeira, como componente curricular obrigatório, identificando-se o idioma definido pelo estabelecimento de ensino, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida; 2.11. A língua estrangeira moderna permanecerá como componente curricular obrigatório na Parte Diversificada. 3. Ensino médio: 3.10. A Parte Diversificada da Matriz Curricular poderá ser composta pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia e LEM constantes no anexo desta Instrução; 3.11. A Língua Estrangeira Moderna permanecerá como componente curricular obrigatório na Parte Diversificada.

CELEM Resolução nº 3.977/2006 24/8/2006 SEED-PR	Regulamenta e organiza a oferta de ensino extracurricular e plurilinguista de LEM para alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no ensino médio e ensino profissional.	Art. 1º Regulamentar e organizar a oferta de ensino extracurricular e plurilinguista de LEM para alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio e ensino profissional. Art. 6º Fica vedada a matrícula no CELEM da mesma Língua Estrangeira que esteja cursando na Matriz Curricular.
MATRIZ Instrução Normativa nº 12/2006 24/8/2006 SEED-PR	Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, que ofertam o ensino fundamental, terão suas Matrizes Curriculares alteradas automaticamente no Sistema SAE.	1. Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, que ofertam o ensino fundamental, terão suas Matrizes Curriculares alteradas automaticamente no Sistema SAE, a partir de 2006, a nomenclatura das disciplinas: "Língua Estrangeira - LE" para "Língua Estrangeira Moderna - LEM"; "Educação Artística" para "Artes".
MATRIZ Instrução Normativa nº 15/2006 28/11/2006 SEED-PR	Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino, que ofertam ensino médio e ensino médio Integrado à Educação Profissional, deverão elaborar nova Matriz Curricular, com implantação a partir do ano letivo de 2007, de forma simultânea.	9. Na Parte Diversificada da Matriz Curricular, deverá ser ofertada a disciplina Língua Estrangeira Moderna, que será definida pela comunidade escolar de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, sendo de caráter obrigatório.
CELEM Resolução nº 3.904/2008 27/8/2008 SEED-PR	Considerando a necessidade de reestruturação dos CELEM existentes na Rede Estadual de Educação Básica;- a necessidade de garantir a continuidade da oferta de LEM pelos CELEM;- a necessidade de estabelecer normas para o funcionamento dos CELEM em todo o Estado do Paraná.	Art. 1º Regulamentar e organizar a oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de cursos básicos e de aprimoramento em LEM para alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

<p>CELEM Instrução Normativa nº 19/200831/10/2008 SEED-PR</p>	<p>Critérios para implantação e funcionamento de cursos de LEM e atribuições para os profissionais com atuação nos CELEM da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.</p>	<p>2.1 A oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de Cursos Básico e de Aprimoramento em LEM, é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos; 3.1 O CELEM poderá ser implantado em Estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de educação básica, mediante solicitação da direção do estabelecimento, com aval da comunidade envolvida representada pelo Conselho Escolar; 4.4 A carga horária semanal dos cursos do CELEM será de quatro horas/aula de cinquenta minutos, distribuídas em até dois dias, preferencialmente não consecutivos; 7.1 As turmas dos Cursos Básicos serão formadas com um mínimo de vinte e máximo de trinta alunos; 9.3 É vedada a matrícula no Curso Básico para a mesma Língua Estrangeira que o aluno esteja cursando na Matriz Curricular.</p>
<p>MATRIZ Parecer nº 331/2009 CEE-PR 13/8/2009</p>	<p>Consulta sobre a Lei Federal nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.</p>	<p>Face ao exposto, reconhece-se que há disposição legal para que a Administração Pública implemente medidas a serem atendidas num prazo de cinco anos (terminando em agosto de 2010) para o cumprimento da Lei Federal nº 11.161/05, no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Paraná e que tais medidas significam implicações políticas e pedagógicas para que o ensino dessa língua fortaleça os laços culturais com nossos vizinhos sul-americanos. Desta forma, recomenda-se a esta Câmara, o estudo para implantação da Lei Federal nº 11.161/05 e assim acatar a sugestão contida no Parecer Jurídico nº 14/09 da Assessoria Jurídica deste Conselho, assim como as exigências da Lei em tela. Haja vista que o tempo restante para a efetivação das disposições constantes da Lei nº 11.161/05 é oportuno que, para a elaboração da Deliberação, a Câmara considere as condições para a sua implantação em conjunto com a SEED e as instituições de ensino públicas e privadas, a fim de se evitar prejuízos ao Calendário Escolar e à própria Matriz Curricular do Sistema Estadual de Educação.</p>

<p>MATRIZ Instrução Normativa nº 11 / 2009 SEED-PR</p>	<p>Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2010.</p>	<p>3. Ensino fundamental: 3.4. Na Parte Diversificada da Matriz Curricular deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, definida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida. 4. Ensino médio: 4.1. Organização por blocos de disciplinas semestrais. [4.2. Organização anual]. 4.1.2 [4.2.7] Na Matriz Curricular deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida. 4.1.2.1. [4.2.7.1] Se para a Matriz Curricular for escolhida a Língua Espanhola entende-se que a Lei Federal nº 11.161/2005 está atendida e a disciplina é obrigatória para o aluno. 4.1.2.2. [4.2.7.2] Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal nº 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. A implantação atenderá Instrução nº 19/2008 SUEP/SEED do CELEM. 4.1.2.3. [4.2.7.3] Se para a Matriz Curricular forem escolhidas mais de uma língua para as diferentes séries e uma delas for a Língua Espanhola, entende-se que a Lei Federal nº 11.161/2005 está atendida e as disciplinas são obrigatórias para o aluno.</p> <p>Art. 1º A oferta do ensino da Língua Espanhola, com matrícula facultativa ao aluno, passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, que ofertam o ensino médio. Art. 5º Os estabelecimentos de ensino poderão organizar turmas para a oferta da Língua Espanhola, com alunos de séries distintas, desde que o façam no horário de funcionamento normal do Estabelecimento. Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino que possibilitarem ao aluno cursar a Língua Espanhola em Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, terão cumprido o que determina a Lei Federal nº 11.161/05.</p>
<p>MATRIZ Instrução nº 15/12/2009 CEE-PR</p>	<p>Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.</p>	<p>Art. 1º A oferta do ensino da Língua Espanhola, com matrícula facultativa ao aluno, passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, que ofertam o ensino médio. Art. 5º Os estabelecimentos de ensino poderão organizar turmas para a oferta da Língua Espanhola, com alunos de séries distintas, desde que o façam no horário de funcionamento normal do Estabelecimento. Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino que possibilitarem ao aluno cursar a Língua Espanhola em Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, terão cumprido o que determina a Lei Federal nº 11.161/05.</p>

<p>MATRIZ Instrução Normativa nº 4/2010 25/1/2010 SEED-PR</p>	<p>Orienta a oferta da disciplina de Língua Espanhola, nos estabelecimentos da rede estadual de ensino que ofertam cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA); de educação profissional integrada ao ensino médio; de educação profissional de nível médio integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA; e de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal de nível médio.</p>	<p>I – Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam o ensino médio na modalidade de EJA: 1. A disciplina de Língua Espanhola é de oferta obrigatória pelo Estabelecimento de Ensino e de matrícula facultativa para o educando do ensino médio EJA. 3. Os estabelecimentos estaduais de ensino que ofertam EJA - presencial, deverão incluir, na matriz curricular do ensino médio, a disciplina de Língua Espanhola com carga horária de 106 horas/128 horas-aula, além das 1200 horas/1440 horas-aula, conforme modelo a seguir, que será implantada no ano letivo de 2010, em atendimento a Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. 5. No ato da matrícula, o educando deverá fazer a sua opção de frequentar ou não as aulas de Língua Espanhola II – Estabelecimentos da rede estadual de ensino que ofertam cursos de educação profissional integrada ao ensino médio; de educação profissional de nível médio integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA; de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal de nível médio: 10. Quando a matriz curricular do estabelecimento de ensino contemplar a oferta da Língua Espanhola, entende-se que a Lei Federal nº 11.161/2005 está atendida. Nesse caso a disciplina é de matrícula obrigatória para o aluno. 11. Para os Estabelecimentos de ensino cuja Matriz Curricular não contemple a oferta da Língua Espanhola, essa disciplina deverá ser ofertada, obrigatoriamente, a partir do início do ano letivo de 2010, através dos CELEM da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Nesse caso a disciplina é facultativa para o aluno.</p>
---	---	---

<p>MATRIZ Instrução Normativa nº 21/2010 8/11/2010 SEED-PR</p>	<p>Os estabelecimentos da rede pública estadual deverão elaborar nova matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2011.</p>	<p>4. Ensino fundamental: 4.3 Na parte diversificada da matriz curricular deverá estar especificada uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, definida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida. 5. Ensino médio: 5.1 Organização por blocos de disciplinas semestrais. [5.2 Organização anual]. 5.1.4 [5.2.3] A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM – Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida. 5.1.5 [5.2.4] A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução nº 19/2008 SUEJ/SEED do CELEM. 5.1.6 [5.2.5] A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa ao aluno, será acompanhada de um asterisco, registrando-se em nota de rodapé: “Disciplina de matrícula facultativa, ministrada em turno contrário no CELEM” conforme modelo Anexo 2, sendo sua carga horária semanal a mesma ofertada no CELEM e computada no total da Matriz Curricular.</p>
--	---	---

<p>MATRIZ Instrução Normativa nº 20 / 2012 SEED-PR</p>	<p>Matriz curricular referência para o ensino fundamental – anos finais da rede pública estadual de educação, com implantação simultânea a partir do ano de 2013.</p>	<p>Anexo I: LEM, Definido pela Comunidade Escolar.</p>
<p>CELEM Instrução Normativa nº 10 / 2013 SEED-PR</p>	<p>Critérios para implantação e funcionamento de cursos de LEM e atribuições para os profissionais com atuação nos CELEM da rede estadual de educação básica do Estado do Paraná.</p>	<p>3.1 A oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de cursos básico e de aprimoramento em LEM, é destinada aos alunos da rede estadual de educação básica, matriculados no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos; 4.1 O CELEM poderá ser implantado em instituição de ensino da rede pública estadual de educação básica, mediante solicitação da direção da instituição de ensino, com aval da comunidade envolvida, representada pelo Conselho Escolar; 9.3 É facultada a matrícula no curso básico e no curso de aprimoramento para a mesma língua estrangeira que o aluno estiver cursando na Matriz Curricular.</p>

Considerando o ano de 2005 em que a Lei Federal nº 11.161/2005 foi sancionada, as Instruções Normativas nº 4/2005 de 8/11/2005, nº 12/2006 de 24/8/2006 e nº 15/2006 de 28/11/2006 não faziam qualquer menção à oferta de LEM-Espanhol. Contudo, foi a partir do Parecer nº 331/2009 de 13/8/2009 do CEE-PR, solicitado pela SEED-PR em 29/4/2009, que se passou a legislar sobre a matriz curricular considerando a obrigatoriedade da oferta de LEM-Espanhol no ensino médio. Dessa forma, a Instrução Normativa nº 11/2009 de 16/10/2009 passou a orientar como deveria ser a escolha da LEM no ensino médio:

4.1.2 Na matriz curricular deverá estar especificada uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida. 4.1.2.1. Se para a matriz curricular for escolhida a Língua Espanhola entende-se que a Lei Federal nº 11.161/2005 está atendida e a disciplina é obrigatória para o aluno. 4.1.2.2. Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal nº 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. A implantação atenderá Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.⁶⁰

E é nesse mesmo momento que o CEE-PR expede a Deliberação nº 6/2009 de 15/12/2009 sobre a implantação da LEM-Espanhol na rede estadual de educação básica (pública e privada) do estado do PR, a qual reproduzimos na íntegra:

Art. 1º A oferta do ensino da Língua Espanhola, com matrícula facultativa ao aluno, passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do sistema estadual de ensino do estado do Paraná, que ofertam o ensino médio.

I - A oferta da Língua Espanhola deverá ser implantada no início do ano letivo de 2010.

II - O aluno ou seu responsável deverá manifestar sua opção no momento da matrícula.

III - Nos estabelecimentos de ensino que já ofertam a Língua Espanhola de forma obrigatória, a matrícula passa a ser obrigatória para o aluno, restando facultativa a matrícula em outra língua estrangeira moderna.

⁶⁰ PARANÁ. Instrução Normativa nº. 11/2009, de 16 de outubro de 2009, p. 2-3.

§ 1º É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos dos anos finais do ensino fundamental.

§ 2º Os alunos que optarem pela matrícula na Língua Espanhola, terão o aproveitamento obrigatoriamente registrado no seu histórico escolar.

Art. 2º Os estabelecimentos do sistema estadual de ensino poderão tornar disponível esta oferta, por meio de diferentes estratégias, incluindo aulas convencionais no horário de funcionamento normal do estabelecimento, ou atendimento em centros de estudos de Língua Moderna.

Art. 3º A carga horária de Língua Espanhola para os estabelecimentos do sistema estadual de ensino deverá ser disposta de tal forma a garantir a qualidade da oferta.

Art. 4º A oferta da Língua Espanhola deverá ser no horário de funcionamento normal do estabelecimento.

Art. 5º Os estabelecimentos de ensino poderão organizar turmas para a oferta da Língua Espanhola, com alunos de séries distintas, desde que o façam no horário de funcionamento normal do estabelecimento.

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino que possibilitarem ao aluno cursar a Língua Espanhola em centro de línguas estrangeiras modernas, terão cumprido o que determina a Lei Federal nº 11.161/05.

Art. 6º Para o exercício da docência no ensino da Língua Espanhola, exigir-se-á, na ordem de prevalência que segue:

I - curso de graduação em Letras com habilitação em Espanhol;

II - cursos de licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, com proficiência em Língua Espanhola, certificada em cursos reconhecidos;

III - cursos de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e certificação em curso de Língua Espanhola com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;

IV - acadêmicos de licenciatura, Letras/Espanhol.

Art. 7º Os conteúdos e metodologias do ensino da Língua Espanhola serão definidos na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 8º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação. Sala Pe. José de Anchieta, em 15 de dezembro de 2009.⁶¹

Observamos que, a partir do disposto na referida Deliberação, em especial, o seu parágrafo único, esse foi o ponto de partida para que os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual ofertassem a LEM-Espanhol diretamente no CELEM, conforme os dados do QUADRO 3 (ano de 2010: de 441 estabelecimentos passou para 1.007; ano de 2011, de 1.007 para 1.402 estabelecimentos), sem, no entanto, segundo relatos da

⁶¹ CEE-PR. Deliberação nº. 6, de 15 de dezembro de 2009, p. 1-3. Grifo nosso.

maioria dos professores de LEM-Espanhol, terem sido realizadas quaisquer discussões com a comunidade escolar, segundo dispõe a LDB nº 9394/96: “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar”,⁶² ou seja, “escolhida pela comunidade escolar”.⁶³

No ano de 2011, a SEED-PR passou a discutir uma nova matriz curricular na qual a ênfase se dava nas disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A justificativa da SEED-PR era o baixo rendimento nessas duas disciplinas dos alunos do estado do Paraná nos exames do ENEM 2011, da última Prova Brasil e a média de 3,7 no IDEB 2012. Para tanto, outras disciplinas tiveram sua carga horária reduzida. No que se refere às LEM, essas permaneceram com a mesma carga horária, ou seja, apenas duas horas/aula semanais.

O processo de discussões para a elaboração da nova matriz curricular se mostrou pouco eficiente, pois o debate realizado pela SEED-PR com os professores – alguns através de *chat* interativo, inclusive em horários que muitos professores estavam em sala de aula – ocasionou uma baixa participação, bem como constatamos uma clara demonstração de um possível “direcionamento” sobre que LEM poderia figurar como obrigatória, pois nas propostas apresentadas, a LEM-Inglês era a que aparecia como “exemplificação” na parte diversificada da matriz curricular. Na sequência, apresentamos uma das propostas da SEED-PR para a matriz curricular de referência para o ensino fundamental:

⁶² BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26, § 5º.

⁶³ BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 36, Inciso III.

QUADRO 5 – Matriz curricular de referência para os anos finais do ensino fundamental na rede pública estadual de educação básica do estado do Paraná

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Disciplina	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Base Nacional Comum (número de horas/aula semanais)				
Arte	2	2	2	2
Ciências	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	–	–
Geografia	2	3	3	3
História	3	2	3	3
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Parte Diversificada (número de horas/aula semanais)				
Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
TOTAL	25	25	25	25

É apenas na Instrução Normativa nº 20/2012 de 12/12/2012, portanto, no documento oficial, no seu Anexo I, que há uma orientação, através do uso de dois asteriscos, quanto à oferta de LEM na parte diversificada da matriz curricular e esse processo de oferta será “definido pela comunidade escolar”.⁶⁴

As propostas de uma matriz curricular de referência elaboradas pela SEED-PR esvaziavam o pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, para o ensino médio, as disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia e LEM tinham sua carga horária reduzida. A seguir, apresentamos outra proposta da SEED-PR, desta vez, para a matriz curricular de referência para o ensino médio (diurno):

⁶⁴ PARANÁ. Instrução Normativa nº. 20/2012, de 12 de dezembro de 2012, [s.p.].

QUADRO 6 – Matriz curricular de referência para o ensino médio (diurno) na rede pública estadual de educação básica do estado do Paraná

Sugestão de Matriz Curricular EM

Ano de Implantação: 2013		FORMA: simultânea			
	DISCIPLINAS / SÉRIES	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Arte	2	2	-	
	Biologia	2	2	2	
	Educação Física	2	2	2	
	Filosofia	1	2	2	
	Física	2	2	2	
	Geografia	2	2	2	
	História	2	2	2	
	Língua Portuguesa	4	4	4	
	Matemática	4	4	4	
	Química	2	2	2	
	Sociologia	1	2	2	
	Subtotal		24	26	24
	Parte Diversificada	L.E.M. – Espanhol	-	-	2
		L.E.M. – Inglês	2	-	-
		Produção textual	-	1	1
Temas da Matemática		1	-	-	
Subtotal			3	1	3
Total Geral		27	27	27	



A referida proposta, constante no QUADRO 6, mostra que os alunos do ensino médio (diurno) teriam no primeiro ano: quatro horas/aula de Matemática e Língua Portuguesa, uma hora/aula de Filosofia e Sociologia e duas horas/aula de LEM-Inglês e, ainda, a oferta de uma “nova disciplina” intitulada Tópicos da Matemática com uma hora/aula; no segundo ano: seriam novamente quatro horas/aula de Matemática e Língua Portuguesa, duas horas/aula de Sociologia e Filosofia e não haveria a oferta de nenhuma LEM, mas a oferta de uma “nova disciplina” intitulada Produção Textual com uma hora/aula; no terceiro ano: teriam outras quatro horas/aula de Matemática e Língua Portuguesa, novamente duas horas/aula de Sociologia e Filosofia, uma hora/aula de Produção Textual, não haveria a oferta de Arte, mas uma alternância de LEM na qual seriam ofertadas duas horas/aula de LEM-Espanhol. Com relação ao ensino médio (noturno) a LEM-Espanhol passaria a ser ofertada no segundo e terceiro anos com apenas uma hora/aula e a LEM-Inglês no primeiro e segundo anos também com uma hora/aula semanal.⁶⁵

Devido às manifestações contrárias dos professores e da APP Sindicato/PR,⁶⁶ a proposta de uma nova matriz curricular de referência para o ensino médio foi descartada, bem como ficou legislada sob a Instrução Normativa nº 21/2010 de 8/11/2010. Dessa forma, ficou definida uma nova matriz curricular de referência apenas para os anos finais do ensino fundamental, de forma simultânea a partir do ano letivo de 2013.

Considerações finais

Com este artigo, bem mais um informe, pretendemos apresentar a situação atual da oferta da disciplina curricular de LEM-Espanhol na rede pública estadual (e federal) de educação básica no estado do Paraná, sem, no entanto, aprofundar as discussões sobre essa oferta. Contudo, acreditamos que essa tarefa caberá a futuros estudos, bem como caberá também ao próprio governo do estado do Paraná, através de sua SEED-PR, planejar ações reais acerca das políticas públicas e também das políticas linguísticas. Retomando a pergunta já realizada neste artigo, sobre que relação existe entre política, planejamento e legislação educacional,

⁶⁵ Disponível em: <<http://goo.gl/0N52l9>>.

⁶⁶ A APP Sindicato/PR é a Instituição que representa os profissionais da Educação Pública do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://goo.gl/Dpel90>>.

entendemos que “[...] as leis constituem fontes de esperança [...] uma vez publicadas, haveria uma espécie de acatamento automático, sem maiores cuidados de implantação, acompanhamento e avaliação”.⁶⁷ Contudo, cabe ressaltar que,

já esperamos nove anos por um projeto governamental (federal e/ou estadual), ou melhor, um planejamento linguístico, que inserisse tal idioma no horário regular de aula e essa espera tem nos mostrado que a promulgação de uma lei não garante sua efetivação. Então, descruzemos os braços e partamos para a ação, cada um em seu contexto de atuação, [...] *pela superação do monolingüismo na estrutura curricular das LEM das escolas públicas*.⁶⁸

Para a professora Sandra Poli, primeira coordenadora (1986-2000) do CELEM na SEED-PR, formada em Letras-Português/Francês, em entrevista concedida,

pensar que o monolingüismo, no ensino de língua estrangeira moderna, impera no Brasil por opção dos alunos, ou simplesmente por ser o idioma inglês falado em grande parte do mundo, é ingenuidade [...]. *Deixar imperar o monolingüismo é antidemocrático, é limitar o aluno em suas opções e em sua visão de mundo, significa romper os elos de saber com outras nações, aceitar uma forma de colonização cultural que reflete a colonização econômica e social*.⁶⁹

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem das LEM, as DCE afirmam que “as propostas curriculares e os métodos de ensino são instigados a *atender às expectativas e demandas sociais e contemporâneas* e a propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações”:⁷⁰

Recentemente, *algumas propostas curriculares têm configurado uma tendência que pretende superar a postura monológica dentro da escola*. Porém, para que o aluno possa aprender mais sobre si ao entrar em contato com o outro, com a língua do outro, com a cultura do outro, é necessário que as línguas, quando confrontadas na escola, funcionem como as linguagens do plurilingüismo.⁷¹

⁶⁷ GOMES citado por VIEIRA; ALBUQUERQUE. *Política e planejamento educacional*, p. 11.

⁶⁸ COUTO. A inserção da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas: o caso do núcleo regional de educação de Ponta Grossa, p. 11. Grifo nosso.

⁶⁹ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 62. Grifo nosso.

⁷⁰ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 38. Grifo nosso.

⁷¹ PICANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 18. Grifo nosso.

Na terceira parte deste artigo, pretendemos destacar a relevância que uma APE tem e suas significativas ações em prol da educação no Brasil com foco no movimento pela valorização e visibilidade da LEM-Espanhol, pois “a APEEPR leva a luta da introdução da pluralidade de oferta de LEM como princípio de educação”.⁷²

Na década de oitenta, tal movimento ganha vigor com a criação das Associações de professores de Espanhol, cujos esforços se concentram na superação de uma política sutilmente monolinguista, para não dizer anglófono, que até então se adaptava no âmbito da pedagogia de línguas estrangeiras e pelo potencial de meios para o cultivo efetivo do espanhol.⁷³

Conforme afirmamos na quarta parte, as ações isoladas, idealistas e aventureiras: o estado do Paraná através da SEED-PR se abstém, isto é, não planeja, não elabora e não lidera discussões acerca da implementação da oferta de LEM-Espanhol no ensino médio. Quando as faz, “mete os pés pelas mãos”, como vimos a polêmica elaboração das matrizes curriculares de referência, quinta parte deste artigo, pois são iniciativas amadoras, sem aprofundamento e sem ampla discussão, isto é, “o conhecimento dos especialistas não basta. As ações da comunidade é que são importantes. [...] A comunidade sabe o que quer para a educação de seus filhos. Pode, portanto, dar importante contribuição”.⁷⁴

Ainda, na primeira e na segunda subpartes da quarta seção, destacamos a elaboração de documentos teórico-metodológicos (1987-1990 e 2003-2008) norteadores do processo de ensino e aprendizagem de LEM, bem como a produção de materiais didáticos (LEM: 2004-2010 e CELEM: 2007-2012), ambos concebidos à luz das discussões realizadas com os próprios professores da rede pública estadual de educação básica, o que nos faz acreditar que esse tipo de ação “não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de LEM, mas constitui suporte valoroso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula”,⁷⁵ e sobretudo, a valorização dos professores. Ressaltamos a

⁷² COSTA. Informe de la Asociación de profesores de Español del estado de Paraná, [s.p.].

⁷³ FERNÁNDEZ. La enseñanza del Español en Brasil: un reto político y cultural, p. 75.

⁷⁴ CELANI citado por WOGINSKI. A importância da Associação de professores na implementação de políticas públicas e linguísticas para o ensino da Língua Espanhola no estado do Paraná, *slide* 19.

⁷⁵ PARANÁ. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE): língua estrangeira moderna*, p. 69.

importância, na terceira subparte, das IES⁷⁶ que ofertam a licenciatura em Letras com habilitação em LEM-Espanhol, um número considerável, totalizando trinta e seis, segundo levantamento realizado em 2015 pela APEEPR. Desse total, infelizmente, cinco deixaram de realizar a oferta dessa licenciatura devido à falta de procura.⁷⁷ Algumas razões são apontadas pela UTP, que realizou o último Concurso Vestibular em 2011 para o curso de Letras-Português/Espanhol, tendo suas últimas turmas concluídas em 2014, pois

umentará o interesse pela licenciatura em Espanhol se houver melhoria de salário do professor e de condições de trabalho. Os jovens observam a desvalorização social do trabalho docente, a violência nas escolas, as precárias condições de estrutura e de pessoal nas escolas públicas, o desinteresse dos estudantes pelos estudos da língua estrangeira [...]. Penso que se esta conjuntura se modificasse, a obrigatoriedade do ensino de Espanhol em todas as escolas desde os anos iniciais até o ensino médio, o interesse seria maior.⁷⁸

O mundo do trabalho tem se pautado nas profissões promissoras, principalmente aquelas mais atrativas financeiramente. Desafortunadamente, os Governos Municipal, Estadual e Federal deixam a desejar, e isso é facilmente visto pela sociedade, fazendo com que as Licenciaturas deixem de ser "atrativas" e, sobretudo, valorizadas. Relembramos que na década de oitenta, "as ofertas de trabalho para os licenciados em espanhol são [eram] poucas".⁷⁹ Nessa conjuntura em meio a tantos desafios,⁸⁰ corroboramos com a afirmação de que "o professor

⁷⁶ Das 36 IES, apenas seis são públicas estaduais tendo como mantenedora o Governo do estado do Paraná através da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (doravante SETI). Disponível em: <<http://goo.gl/BCy9My>>.

⁷⁷ A saber: UTP (2014), PUCPR (2013), UNICS (2009), UNICESUMAR (2010) e UNIANDRADE (não obtivemos o ano).

⁷⁸ FONTANA. Informação – graduação em Espanhol.

⁷⁹ COSTA. Informe de la Asociación de profesores de Español del estado de Paraná, [s.p.].

⁸⁰ Neste momento, enquanto finalizamos e revisamos a escrita deste artigo, nós professores aqui no estado do Paraná, estamos enfrentando uma verdadeira guerra, uma greve iniciada no dia 7/2/2015 e suspensa em 9/3/2015 em Assembleia Geral pela categoria, mantendo-se o estado de greve, na qual a atual gestão (neo-liberal) de Governo do estado tem incansavelmente tentado acabar com os nossos direitos, esses conquistados há décadas, bem como um governo que não se abre para o diálogo, resultando em duas ocupações pacíficas nos dias 10/2/2015 e 12/2/2015 por parte dos servidores públicos estaduais, na sua maioria professores, à Assembleia Legislativa do estado do Paraná (doravante ALEP). Retomamos a greve no dia 27/4/2015 e solicitávamos a retirada e ampla discussão do projeto de lei que alterava o regime da Paraná-Previdência. Não fomos ouvidos, mas fomos massacrados (mais de 2000 policiais, bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha, cachorros *pitbull*, intermináveis e inesquecíveis três horas de horror e humilhação, faltando apenas a cavalaria como no dia 30 de Agosto

seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora (mesmo que não esteja 'formado' ao formar-se!) nos curso de graduação [...] e depois permanentemente ao longo da vida profissional [bem como] é hora de ação bem informada no repensar da formação inicial dentro dos cursos de Letras".⁸¹ No que se refere à formação continuada, quarta subparte, mais uma vez elucidamos e damos voz às palavras de Almeida Filho: esse "é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores".⁸²

A realização de concursos públicos para o provimento de cargos na disciplina de LEM-Espanhol, conforme quinta subparte, se faz necessária no sentido de que as discussões acerca da implementação da Lei Federal nº 11.161/2005 também problematizam a aparente falta, pelo menos em alguns estados brasileiros, de professores devidamente habilitados. De acordo com pesquisa realizada, foi constatado que

em 2007, e em função de um novo concurso para professores (Editais nº 9/2007, 10/2007, 11/2007 e 12/2007), a SEED considerava que a necessidade de professores de espanhol para a rede estadual era de 472 professores. Calculava também, que já contava, ou que estava em condições de contar, com 408 professores, pelo que realizou uma convocação de 64 vagas para fazer frente à demanda calculada. Visto que Paraná está dividido, a efeitos educativos, em 32 Núcleos Regionais de Educação, convocou 2 vagas por Núcleo. É importante advertir que para essas vagas se apresentaram um total de 1.079 candidatos, isto é, quase 17 por vaga, o que demonstra a pujança do espanhol no Estado.⁸³

Os dados apresentados na pesquisa de Laseca demonstram equívocos, pois conforme os dados do QUADRO 1, deste artigo, se somado o número de professores de 1986 a 2008, data da publicação do seu artigo, teríamos tão somente 191 professores QPM aptos a atender a demanda

de 1988) no fatídico Dia 29 de abril de 2015, pela Polícia Militar do estado, por ordem do governador do Estado do Paraná, Beto Richa (PSDB) e secretário de Segurança Pública; esse último, felizmente, pediu exoneração do cargo.

⁸¹ ALMEIDA FILHO citado por WOGINSKI. Proposta pedagógica curricular? O que é isso? Como se constrói? Os desafios da formação do professor de línguas estrangeiras, p. 31.

⁸² ALMEIDA FILHO citado por WOGINSKI. Proposta Pedagógica Curricular? O que é isso? Como se constrói? Os desafios da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras, p. 25.

⁸³ LASECA. *O ensino do Espanhol no sistema educativo brasileiro*, p. 184.

da oferta de LEM-Espanhol, seja no CELEM e/ou nos poucos estabelecimentos de ensino que ainda a ofertavam na sua matriz curricular, portanto, a estimativa de que “já contava, ou que estava em condições de contar, com 408 professores”,⁸⁴ definitivamente estava equivocada. Ainda, se tomamos como base o número de professores que atuavam com a LEM-Espanhol no CELEM no ano de 2008 (ver QUADRO 2) e, considerando que a maior oferta de LEM-Espanhol sempre foi nos Cursos do CELEM, reiteramos o equívoco, pois eram 248 professores naquele momento, só não sabemos quantos eram QPM ou PSS.

Percebemos que, apesar de ter sido nomeado, neste início do ano de 2015, um número significativo de 173 professores de LEM-Espanhol referente ao último Concurso Público realizado no ano de 2013, ainda é preciso que tenhamos mais nomeações e a realização constante de Concursos Públicos com abertura de vagas para todas as regiões do Estado do Paraná, independentemente de haver ou não Formação Inicial nessas regiões, pois é sabido que os professores/candidatos têm uma “vida itinerante”, o que certamente oportunizaria o suprimento de vagas para as quais aparentemente não haveria professores devidamente habilitados. Com relação à oferta de LEM-Espanhol através do CELEM no Estado do Paraná,

Em meados da década de 80, com a redemocratização do país, os professores de línguas estrangeiras, organizados em associações e após pesquisa [idealizada pela APEEPR e aplicada em 1987] junto aos alunos, lideraram um amplo movimento pelo retorno da pluralidade da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas. Em decorrência dessas mobilizações, no ano de 1986, [...] através da Resolução n. 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamentou a criação dos [CELEM], na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. Neste ano, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas passaram a ser ofertados em 10 (dez) dos 22 (vinte e dois) Núcleos Regionais de Educação (NREs) existentes, oportunizando a 79 (setenta e nove) estabelecimentos de ensino e cerca de 500 alunos, cursos de idiomas diferentes daquele ofertado na Matriz Curricular.⁸⁵

⁸⁴ LASECA. *O ensino do Espanhol no sistema educativo brasileiro*, p. 184.

⁸⁵ PARANÁ. *CELEM: histórico*, [s.p.].

Destacamos, portanto, o levantamento dos dados da referida pesquisa realizada em 1987 através da aplicação de questionários sobre a escolha da LEM pelos alunos, realizado junto com outras APE de LEM do Estado do Paraná, quando 2.956 alunos do município de Curitiba (centro e bairros), capital do Estado do Paraná, participaram. O resultado desse levantamento mostrou que “do total de alunos entrevistados, 31,57% escolheriam o francês, 25,20% o espanhol, 17,96% o inglês, 16,51% o italiano, 8,50% o alemão, e 0,17% escolheriam outras”.⁸⁶ De lá para cá, e mais precisamente a partir do ano de 2005, ano de promulgação da Lei Federal nº 11.161/2005, pouca coisa mudou, no que se refere ao processo de escolha e à oferta de LEM-Espanhol na Matriz Curricular, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, pois

apesar dessa abundância nas cifras e de que a situação do espanhol no Paraná pode ser considerada a inveja do país inteiro, o certo é que a análise da mesma apresenta um problema conjuntural. *O fato é que até data recente, o Paraná tinha optado por ministrar o espanhol por meio dos Centros de Línguas Modernas, os CELEM.*⁸⁷

Dentro dessa mesma perspectiva historicamente construída, constituída e reforçada pela SEED-PR, e ainda em percurso, a oferta de LEM-Espanhol continuava (e continua) se afastando da Matriz Curricular, mas se aproximando, e principalmente se expandindo, dentro do CELEM, porque

o CELEM, que até 1992 funcionava somente nos municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, expandiu suas atividades e passou a funcionar nos demais municípios do Estado. *No ano de 2010, em decorrência da implementação da Lei Federal n. 11.161/2005, a qual dispõe sobre a oferta obrigatória de Língua Espanhola nos estabelecimentos de ensino médio, o CELEM tem uma ampliação significativa, passando a funcionar em 323 municípios, nos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação, perfazendo um total de 1.239 (um mil, duzentos e trinta e nove) cursos, em cerca de 1.000 (um mil) estabelecimentos de ensino, assim distribuídos: Língua Espanhola: 968 (novecentos e sessenta e oito) cursos.*⁸⁸

⁸⁶ PISCANÇO. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*, p. 61.

⁸⁷ LASECA. *O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, p. 184. Grifo nosso.

⁸⁸ PARANÁ. *CELEM: histórico*, [s.p.]. Grifo nosso.

No que se refere à oferta de LEM-Espanhol especificamente na Matriz Curricular do ensino regular, portanto, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública estadual de Educação Básica, infelizmente, até a conclusão deste artigo, a SEED-PR não enviou os dados solicitados pela APEEPR.⁸⁹ Contudo, é sabido que há poucos estabelecimentos de ensino que a ofertam na sua Matriz Curricular como, por exemplo, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, município de Curitiba, que a oferta na Matriz Curricular desde o ano letivo de 2010 e que neste ano de 2015 possui, no ensino médio, três turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano e duas turmas de terceiro ano, cada turma com duas horas/aula semanais, totalizando 270 alunos. O LDP usado (2012-2014) era o *Síntesis*, Editora Ática, e, atualmente, é o *Cercanía Joven*, Editora SM. A LEM-Inglês é ofertada nos Anos Finais do ensino fundamental. Não obstante, esse Colégio deixou de ofertar a LEM-Inglês no CELEM, e, segundo a Direção do Colégio, devido às desistências dos alunos, não atendia a legislação vigente sobre o número mínimo de alunos por turma, de acordo com a Instrução Normativa nº 10/2013 de 17 de dezembro de 2013. Outro exemplo é a oferta de LEM-Espanhol nos Anos Finais do ensino fundamental do Colégio Estadual do Paraná (CEPR), também município de Curitiba, o qual mantém em sua Matriz Curricular duas LEM,⁹⁰ sendo a LEM-Espanhol e a LEM-Inglês, cada turma com duas horas/aula. Neste ano letivo de 2015, possui uma turma de sexto ano, duas turmas de sétimo ano, duas turmas de oitavo ano e quatro turmas de nono ano, totalizando por volta de 300 alunos matriculados. O LDP usado (2011-2013) era o *Entérate*, Editora Saraiva, e, atualmente, é o *Cercanía*, Editora SM. Essa oferta de duas LEM se dá pelo fato de que o CEPR solicitou, em 2010, autorização para a ampliação da carga horária das suas Matrizes Curriculares que, em 2011, passou a ter trinta horas/aula semanais. Mas, no seu ensino médio oferta apenas a LEM-Inglês. Já no seu CELEM oferta historicamente a LEM-Espanhol, sendo o maior Centro de Línguas Público Estadual do Paraná.⁹¹ Cabe ressaltar que esse Estabelecimento de Ensino

⁸⁹ Solicitação enviada à SEED-PR, contida no Ofício nº. 10/2015 de 5/5/2015, emitido pela Presidência da APEEPR. Apenas nos foi informado que estariam providenciando os referidos dados, conforme e-mail datado do dia 7/5/2015.

⁹⁰ Matriz EF. Disponível em: <<http://goo.gl/xq18p0>>.

⁹¹ O CELEM/CEPR oferta os cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Japonês, Mandarim e Polonês.

funciona em Regime Especial do Poder Público do Estado do Paraná.⁹² Se por um lado a presença da disciplina de LEM-Espanhol na Matriz Curricular do ensino médio regular do Estado do PR é exígua, por outro lado, constatamos sua expressiva oferta nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do IFPR (ver QUADRO 3). Esses Cursos são ofertados a partir de Eixos Temáticos,⁹³ possuindo entre duas e quatro horas/aula semanais e de três a quatro anos de duração.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos no seu Art. 23 afirma que “a educação deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo”.⁹⁴ Dessa forma, “estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [espanhola] pode e deve ocupar no processo educativo”,⁹⁵ pois “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”.⁹⁶ Portanto, corroboramos com a seguinte citação, pois

a fase de espera ao cumprimento da lei 11.161/05, *somente por meio de políticas linguísticas e planejamento linguístico por parte do governo estadual e da SEED, no que se refere à implantação do espanhol nas matrizes das escolas públicas no contexto paranaense precisa ser superada*. O caso do NRE [de Ponta Grossa/PR] pode indicar que já estamos iniciando outro momento de discussão a respeito do monolingüismo do inglês em nossas matrizes curriculares e implantação de outras opções de LE [...] [Devemos] abrir os olhos para a diversidade de LE que podem compor as matrizes curriculares. [...] Assim, a Lei 11.161/05 garante a inserção da língua espanhola em nível Médio, *mas não precisamos compreender essa lei como uma forma de substituir o ensino de inglês pelo espanhol simplesmente*.⁹⁷

⁹² Lei estadual nº. 14.231 de 26 de novembro de 2003, alterada pela Lei nº. 16.538 de 30 de junho de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/TXUCIS>>.

⁹³ Eixos Temáticos. Disponível em: <<http://goo.gl/fNixX>>.

⁹⁴ OLIVEIRA. *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política pública*, p. 33.

⁹⁵ BRASIL. OCEM-2006, p. 128.

⁹⁶ CALVET. *As políticas lingüísticas*, p. 11.

⁹⁷ COUTO. A inserção da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas: o caso do núcleo regional de educação de Ponta Grossa, p. 25. Grifos nossos.

Por fim, evocamos os preciosos versos do escritor espanhol Antonio Machado e a afirmação de Couto, pois caberá a todos os professores de LEM-Espanhol de maneira coletiva serem os protagonistas das mudanças necessárias no planejamento e consecução de ações, isto é, “*caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”.⁹⁸ Ações essas sobre o direito de escolha sobre qual LEM os alunos poderão estudar de forma obrigatória e/ou optativa, dando visibilidade, seriedade, coerência e legitimidade à LDB e à Lei Federal nº 11.161/2005. Façamos a luta, o diálogo e a resistência, sempre!

Gilson Rodrigo Woginski é graduado em Letras-Português/Espanhol pela UNESPAR, especialista em Língua e Literatura Hispano-Americana pelo IFPR e especialista em Desenvolvimento Editorial com ênfase em Materiais Didáticos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. Foi professor do curso de Letras-Português/Espanhol da FAFIUV, técnico pedagógico de LEM-Espanhol na coordenação geral do CELEM na SEED-PR e coordenador do CELEM/CEPR e CELI/CEPR. Atualmente é professor de LEM-Espanhol no ensino médio e presidente da APEEPR no biênio 2014-2016.

Laura Jesus de Moura e Costa é formada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná-UFRPR, mestre em Contaminação Ambiental pela Universidad Politécnica de Madrid-UPM, e doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná-UFRPR. É professora de LEM-Espanhol no Curso Básico de LEM-Espanhol do Colégio Estadual Professor Elias Abrahão-CEPEA e do Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva. É sócia fundadora da APEEPR, onde também exerceu o cargo de vice-presidenta no biênio 1987-1989.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: *Revista Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa*. Ed. Especial. v. 9. São Paulo: APLIESP, 2006. p. 9-19.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO PARANÁ (APEEPR). *Estatuto Social*. Curitiba: APEEPR, 2007.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO PARANÁ (APEEPR). *Livro Ata*. v. 1. Curitiba: APEEPR, 1985.
- BARROS, H. H. de. *Língua Espanhola*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Área XV. Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos. Brasília, 2001. p. 1-13.
- BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<http://goo.gl/rXgBW9>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

⁹⁸ MACHADO. *Obra poética*: antologia e tradução, p. 190.

BRASIL. Conhecimentos de Espanhol. In: _____. *Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. v. 1. Brasília, 2006. cap. 4. p. 127-164.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/onlzp>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEPR). *Professores do CELEM/CEPR foram selecionados para a produção de Material Didático da SEED*. 7 de maio de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/ewIHfj>>. Acesso em: 10 maio 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (CEEPR). Deliberação n. 6, de 15 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a implantação do ensino da Língua Espanhola no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/czacyv>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (CEEPR). Parecer n. 331, de 13 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Consulta sobre a Lei Federal n. 11.161/2005. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/Rqh5V9>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

COSTA, L. J. de M. Informe de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraná. In: *III Encuentro sobre la enseñanza del Español en Brasil*. 24-25 de febrero. Brasília, 1989.

COUTO, L. P. A inserção da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas: o caso do núcleo regional de educação de Ponta Grossa. In: *Actas. VIII Encuentro de profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (ENPLEE)*. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati: APEEPR, 2014. p. 9-27. Disponível em: <<http://goo.gl/gwic9U>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERNÁNDEZ, M. F. La enseñanza del Español en Brasil: un reto político y cultural. In: *Actas. VII Congreso Internacional de la ASELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Almagro (Espanha), 1996. p. 69-83. Disponível em: <<http://goo.gl/wgspsc>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

WOGINSKI, G. R. (apeepr@gmail.com). Informação – *Graduação em Espanhol* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por maria.fontana1@utp.br em 12 de maio 2015.

FRIGÉRIO, F. *Español: audiovisual, estrutural*. v. 1. 3. ed. Curitiba: Arco-Íris, 1980.

GONZÁLEZ, N. M. A Lei 11.161, as Orientações curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: *Actas. V Congreso Brasileño de Hispanistas. I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas*. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2008. p. 3175-3188. Disponível em: <<http://goo.gl/f9xFNO>>. Acesso em: 10 maio 2015.

INSTITUTO CERVANTES. Español una lengua viva. In: _____. *Informe 2012*. Disponível em: <<http://goo.gl/7djgVO>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). Edital n. 5/2014, de 17 de setembro de 2014. Dispõe sobre as Normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2015 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/BgZAJb>>. Acesso em: 12 maio 2015.

LASECA, A. M. C. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Edição Bilingue. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación. Brasília: Thesaurus, 2008. (Coleção Orellana). Disponível em: <<http://goo.gl/wyXv9I>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LEÃO, G. M. C. *Oferta de LEM-Espanhol na matriz curricular dos cursos do IFPR*. Mensagem recebida por <<http://goo.gl/tsqoc9>> em 12 de maio 2015.

MACHADO, A. *Obra poética: antologia e tradução*. Edição Bilingue. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación. Brasília: Thesaurus, 2005. (Coleção Orellana).

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. cap. 1. p. 14-34.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em Política Pública*. Florianópolis: Mercado das Letras, 2003.

PARANÁ. Instrução normativa n. 10/2013, de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre os critérios para implantação e funcionamento de cursos de línguas estrangeira modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos centros de línguas estrangeiras modernas (CELEM). Secretaria de estado da educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/PAUKG4>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 20/2012, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a matriz curricular de referência para o ensino fundamental – anos finais da rede pública estadual de educação, com implantação simultânea a partir do ano de 2013. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/o053EJ>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Professores se reúnem para produção de material didático do CELEM. 2 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/SHMY2J>>. Acesso em: 10 maio 2015.

PARANÁ. CELEM: histórico. In: _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/yA44kg>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 21/2010, de 8 de novembro de 2010. Dispõe sobre a elaboração da nova matriz curricular com implantação simultânea para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, para o ano letivo de 2011. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/16zTG5>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Lei complementar n. 130, de 14 de julho de 2010. Dispõe sobre a regulamentação do programa de desenvolvimento educacional (PDE). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/xnIVDj>>. Acesso em: 10 maio 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 4/2010, de 25 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos da rede estadual de ensino que ofertam cursos de ensino médio. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Q6g9XK>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 11/2009, de 16 de outubro de 2009. Dispõe sobre elaboração da nova matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2010. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/lxwkp1>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 19/2008, de 31 de outubro de 2008. Dispõe sobre os critérios para implantação e funcionamento de cursos de línguas estrangeira modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos centros de línguas estrangeiras modernas (CELEM). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/okmEUP>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

PARANÁ. Resolução n. 3904/2008, de 27 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação e regulamentação do CELEM. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/4d1bj0>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares estaduais (DCE)*: língua estrangeira moderna. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/kcnJex>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de educação básica. *Objeto de aprendizagem colaborativa (OAC)*. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/ULZwlo>>. Acesso em: 10 maio 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de educação básica. *Manual de produção do folhas*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de educação básica. *Livro didático público*: língua estrangeira moderna. Espanhol - ensino médio. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/H9HP6p>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 15/2006, de 28 de novembro de 2006. Dispõe sobre a elaboração da nova matriz curricular para o ensino médio e ensino médio Integrado à educação profissional, com implantação a partir do ano letivo de 2007, de forma simultânea. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/3xi9vo>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 12/2006, de 24 de agosto de 2006. Dispõe sobre a nomenclatura das disciplinas de LEM e Arte alteradas automaticamente no Sistema SAE. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/9ZJmQV>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Resolução n. 3977/2006, de 24 de agosto de 2006. Dispõe sobre a regulamentação e organização da oferta de ensino extracurricular e plurilinguista de LEM para alunos da Rede Estadual de Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/EjLXN0>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Instrução normativa n. 4/2005, de 8 de novembro de 2005. Dispõe sobre a elaboração da nova matriz curricular para o ensino fundamental e ensino médio (regular), com implantação a partir do ano letivo de 2006, de forma simultânea. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/12LVpr>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARANÁ. Resolução n. 2137/2004, de 14 de junho de 2004. Dispõe sobre a reestruturação dos CELEM existentes na rede estadual de educação básica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba: SEED-PR, 2004.

PARANÁ. Resolução n. 3546/1986, de 15 de agosto de 1986. Dispõe sobre a regulamentação da criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), na rede pública de ensino do Estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba: SEED-PR, 1986.

PARANÁ. Introdução. In: Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 1990. p. 15-16. Disponível em: <<https://goo.gl/wpfNol>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PEREIRA, P. Oferta de língua estrangeira no sexto ano do ensino fundamental no município de Ponta Grossa/PR: novo desafio na Formação do Professor de Espanhol. In: *Actas. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (ENPLEE)*. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati: APEEPR, 2014. p. 40-55.

PICANÇO, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. *Política e planejamento educacional*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WOGINSKI, G. R. A importância da Associação de Professores na implementação de políticas públicas e linguísticas para o ensino da língua espanhola no Estado do Paraná. In: *APEEPR Itinerante*. Palestra. 15 de agosto de 2014. 46 slides. Apresentação em *Power Point*. Colegiado de Letras. Curso de Letras Português-Espanhol. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). União da Vitória, 2014.

WOGINSKI, G. R. Políticas públicas para o ensino. In: WOGINSKI, G. R. *Gênero textual "texto didático": um estudo das propriedades textuais no livro didático para o ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira*. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014. cap. 2, p. 6-13.

WOGINSKI, G. R. Proposta pedagógica curricular? O que é isso? Como se constrói? Os desafios da formação do professor de línguas estrangeiras. In: *Luminária*. Revista da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). n. 15. v. 2. União da Vitória: UNESPAR, 2013. p. 25-47. Disponível em: <<http://goo.gl/vbuUij>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

WOGINSKI, G. R. Español en la enseñanza media: ¿cómo evalúa la formación de profesores de Lengua Española para actuación en la enseñanza media a poco de ser implantada de hecho en las escuelas públicas? In: *Letras.comtexto*. Jornal interdisciplinar de Letras. Ano III, jun., Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Maringá: Jornal eletrônico, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/U79YFU>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Depoimento de uma aluna

Ah, a Língua Espanhola! Tão próxima e, ao mesmo tempo, tão distante de nossa realidade... Como aluna do oitavo período de Letras, digo que há um misto de sentimentos quando penso que, em poucos dias, sim, pouquíssimos dias, serei Licenciada em Letras Português-Espanhol; e, principalmente, em meio a essas comemorações e sentimentos também "completaremos" dez anos da implantação da Língua Espanhola no ensino básico regular. E é sobre este último que gostaria de compartilhar algumas experiências vividas enquanto aluna.

Desde então, não tinha parado para pensar o quanto o tempo realmente se fez breve. E nesses cinco anos tive a maior e sublime experiência no que tange à Língua Espanhola: fui aluna bolsista do PIBID-Espanhol por três anos, e nesses três anos vivenciei um dos momentos mais importantes como aluna e futura professora de Língua Espanhola. Atualmente, apesar de ser aluna bolsista de Língua Portuguesa, confesso que minha grande paixão sempre se fez presente no Espanhol; não só, modéstia a parte, pela familiaridade e facilidade que tenho ao apreender essa língua tão plural, mas por sua pluralidade e pela oportunidade de, ainda como aluna, ter tido uma das experiências mais importantes em minha vida acadêmica: como pibidiana, pude vivenciar os sabores e os percalços que ela tem vivido desde a vigência da Lei nº 11.161/2005, que visa à oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Vale ressaltar que essa obrigatoriedade seria incluída, inclusive, na própria grade curricular.

No entanto, a realidade aqui é outra... Além de o Espanhol não estar incluído nas grades curriculares das escolas como previsto na lei, muitas são as dificuldades com que nos deparamos ao oferecermos aulas e oficinas de Língua Espanhola. Não quero dizer com minha fala que não avançamos nesses dez anos e que nada mudou desde então. Não, não é essa a questão, mesmo porque, unidos, alunos e professoras, temos lutado e trabalhado para manter os projetos em constante movimento.

E se parássemos para contar todas as conquistas (mesmo que mínimas para alguns) que tivemos quando estávamos nas escolas, nossa! Não haveria aqui espaço suficiente para descrever. Durante esses cinco anos, tive o prazer de participar de diversos congressos, encontros, oficinas e seminários relacionados a essa cultura tão sublime e rica que é a hispânica. Cada encontro, relato e experiência fizeram com que eu tivesse a certeza de que seria também professora de Língua Espanhola, mesmo sabendo que o futuro ainda não será fácil e que temos muito a lutar, a fim de que o processo de implantação seja, de fato, concluído. Não desistirei nem deixarei que esses percalços sejam obstáculos que me façam desistir da Licenciatura e da minha habilitação na Língua Espanhola; acredito que teremos, sim, um futuro promissor nesse ensino; podemos não ter ganhado a batalha ainda, mas estou convicta de que quem realmente nos representa não deixará que essa luta termine simplesmente numa questão política e econômica. Afinal, como diz nosso ilustre poeta Fernando Pessoa: "Navegar é preciso; viver não é preciso. [...] ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo".

Camila Elias Ferreira da Silva é licencianda em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM. Foi bolsista na BIC-FAPEMIG e, na área de Língua Espanhola, pelo PIBID. Atualmente é bolsista do PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa, e participa do projeto de extensão "O ensino-aprendizagem da escrita na Universidade".

Ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul: uma questão (desde sempre) político-metodológica

Valesca Brasil Irala

Palavras iniciais

Este texto visa a responder à seguinte pergunta: o que aconteceu no estado do Rio Grande do Sul após a Lei nº 11.161/2005? Para dar conta deste questionamento, realizarei análise de notícias, veiculadas no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado, referentes à Língua Espanhola, de documentos e normativas produzidos daquele período até o momento atual e de discussões de natureza político-metodológica de como a questão foi/tem sido tratada no cenário estadual ao longo dos anos.

Em primeiro lugar, resalto aqui a indissociabilidade entre as questões de ordem macro (legislações, normativas, decretos, acordos, etc.) das questões de sala de aula, que envolvem desde a organização dos conteúdos, a seleção de material didático (ou a sua produção), bem como todos os elementos do processo avaliativo e, no caso do ensino de línguas, também podemos incluir o tratamento da variação, dos aspectos culturais e das habilidades envolvidas, além das atitudes linguísticas de docentes e discentes no que se refere à língua objeto de estudo. Nesse sentido, temos uma política educacional imbricada com a política linguística, sendo, ao mesmo tempo, vértice e pilar uma da outra, tomando-as por uma perspectiva macrocurricular.¹

Em segundo lugar, é importante dizer que o principal marco histórico-político para a mobilização em torno do ensino da língua espanhola no

¹ CRISTÓFOLI. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços.

estado do Rio Grande do Sul não foi a Lei nº 11.161/2005, mas um movimento anterior, que inclusive antecedeu o marco econômico do Mercosul (e os lentos desdobramentos do Mercosul Educacional), sempre evocado como dispositivo político para justificar e empreender medidas no campo educativo no que diz respeito ao ensino dessa língua nas instituições do estado, nos variados âmbitos de abrangência: as quatrocentos e sessenta e sete prefeituras (responsáveis especialmente pelos anos finais do ensino fundamental, sem descartar que, em algumas situações, também há oferta da disciplina nos anos iniciais); o Governo do Estado, através de suas trinta coordenadorias regionais de educação (hoje, com maior atenção e políticas específicas para o ensino médio); o ensino federal (com a expansão universitária e de institutos federais); e, ainda, o ensino privado (desde a educação infantil até o ensino superior, bem como as "formações em línguas" oferecidas dentro das próprias empresas ou por escolas de idiomas).

Todas essas esferas vão se retroalimentando ou, ao contrário, gerando espaços de tensão/disputa no que tange ao ensino de espanhol, especialmente quando visões antagônicas a respeito do papel atribuído a essa língua são postas em cena, seja para ampliá-lo ou, ao contrário, minimizá-lo, de acordo a mudanças político-partidárias (como no caso do poder público estadual) ou mesmo em virtude de instabilidades econômicas de impacto mais abrangente.

Uma necessária retomada histórica

O ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul, especificamente, é marcado por uma trajetória um tanto diferente que a da maioria dos outros estados brasileiros, especialmente daqueles que estão fora do eixo sul-sudeste. Villalba menciona a existência de um projeto denominado "Pluralismo de Idiomas" para as escolas públicas estaduais, datado de 1988, segundo o qual o espanhol passa a ser "reintroduzido"² no currículo oficial da educação secundária. De acordo com a autora, tal projeto foi implementado graças ao trabalho do Professor Pedro Câncio da Silva, o qual, à época,

² Aqui, "reintroduzido", nas palavras da autora, tem relação com o forte apagamento do ensino de outras línguas, além do inglês, durante os anos de Ditadura Militar no país, a partir dos anos sessenta do século xx. Villalba (*Reflexiones sobre la enseñanza del español en Rio Grande do Sul*, p. 68) usa a expressão "*omnipresencia del inglés*" durante esse período no estado.

atuava como professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pode ser reconhecido hoje como a principal referência docente da área da Língua Espanhola no estado entre as décadas de setenta e noventa. O professor Pedro Câncio, por exemplo, ainda nos anos setenta, atuou na elaboração dos antigos exames supletivos de Língua Espanhola elaborados pela Secretaria de Educação do Estado,³ evidenciando que, embora o ensino da língua pudesse não estar sendo ofertado no currículo escolar da época, parecia haver a compreensão, por parte desse órgão estadual, de que o Espanhol pudesse ou devesse ser um componente curricular da educação básica da escola pública do RS.

Mesmo depois de vinte anos da publicação do texto de Villalba sobre o ensino de espanhol no Rio Grande do Sul, suas reflexões permanecem atuais, embora, de lá para cá, tanto a formação de professores tenha sido significativamente expandida para o interior do estado (até então, a mesma ocorria basicamente nas universidades da região metropolitana e não no interior, havendo também a diversificação de modalidades: presencial e a distância), quanto a oferta da língua tenha passado a fazer parte extensiva dos currículos escolares, especialmente para atender as prerrogativas da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), de 1996, que reintroduziu a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Até aquele momento, ou as escolas públicas não ofertavam língua alguma ou ofertavam apenas o inglês (com raras exceções, em algumas regiões do estado e em escolas pontuais, o francês, o alemão ou o italiano). Situação não muito diferente poderia ser encontrada na maioria das escolas privadas.

No que diz respeito à Lei nº 11.161/2005, houve, obviamente, impacto nas escolas do RS vinculadas às esferas estadual, federal e privada, especialmente no ensino médio, que é o nível de ensino sobre o qual a lei incide, conforme aponta Cristófoli: “essa lei vinha ao encontro das proposições de afirmação do português e do espanhol como as línguas oficiais do Mercosul e de incentivo a sua divulgação e estudo”.⁴ Entretanto, cabe neste trabalho ponderar se o impacto foi/vem sendo significativo no que diz respeito a efetivas melhorias na aprendizagem

³ Informação obtida no Currículo Lattes do professor Pedro Câncio da Silva: <<http://goo.gl/x7J2Kj>>.

⁴ CRISTÓFOLI. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços, p. 20.

dos estudantes e também quais são os saberes político-metodológicos envolvidos na tomada de decisões sobre essa questão. Compartilho aqui uma preocupação que já se fazia presente na reflexão de Villalba, a qual diz que os professores de espanhol necessitam

*de una reflexión sobre el hecho mismo de su tarea docente en un contexto definido, que es Rio Grande do Sul, un estado lindante con Argentina y el Uruguay, compartiendo con esas naciones un fondo cultural común como son las raíces gauchescas.*⁵

Essa reflexão, na minha leitura, é a pedra-de-toque em relação ao ensino de espanhol no estado até hoje, através de uma concepção histórico-social que lhe difere: não é preciso muitos argumentos para compreender que ensinar espanhol no Rio Grande do Sul tem uma especificidade diferente do que ensinar espanhol nos estados do nordeste, por exemplo.⁶ Da mesma maneira, ensinar espanhol nas regiões do estado que fazem fronteira com o Uruguai e a Argentina não é igual a ensinar espanhol em uma região de descendentes de alemães. Nesse sentido, há, em torno ao ensino de espanhol no RS, um conjunto de questões imanentes que têm sido traçadas/problematizadas/discutidas em trabalhos de graduação e pós-graduação no estado ao longo de todos esses anos, em diferentes instituições, os quais tocam, de alguma maneira, no que a autora aborda nesse texto e, que, de certa forma, também têm relação com um conjunto de embates, explícitos ou implícitos, sobre o papel do ensino de espanhol na região, desde uma macrodimensão até chegar às práticas efetivas em sala de aula, desde os primórdios da introdução da língua na base curricular das diferentes instituições educativas.⁷ Como forma de elucidar a respeito da natureza desses embates e fazendo o recorte temporal a que me proponho neste capítulo, na próxima seção, trarei para análise as notícias publicadas no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul sobre a língua espanhola, a partir de 2005, e discutirei o conteúdo das mesmas, considerando as suas implicações.

⁵ VILLALBA. Reflexiones sobre la enseñanza del español en Rio Grande do Sul, p. 68.

⁶ STURZA; CAMANI. Entre lusos y castellanos: discursos sobre lengua, cultura y etnia en la historia del Rio Grande do Sul.

⁷ IRALA. Uma experiência do PIBID/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática.

O discurso oficioso das notícias da Secretaria Estadual de Educação

Para Foucault, a “vontade de verdade” é sempre amparada por um suporte institucional sobre o qual se faz veicular o “saber”, fazendo-o com que ele seja “valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”.⁸ Baseando-me no autor, tomo como ponto de partida o portal institucional da Secretaria de Educação do RS, por considerá-lo um suporte institucional estável, que visa a evidenciar alguns saberes e ocultar/apagar outros ao longo desses dez anos em que a Lei nº 11.161/2005 está em vigor no país.

Utilizando-me da ferramenta de busca do portal, através da palavra-chave “Língua Espanhola”, tive acesso à primeira notícia veiculada sobre o assunto desde a implantação do portal, no ano de 2003, no formato em que ele existe até os dias atuais. Não por mera coincidência, a primeira publicação do portal relacionada à língua espanhola ocorreu apenas três dias após a publicação da lei, em agosto de 2005, porém, não há nenhuma menção explícita ao seu conteúdo na notícia veiculada (FIG. 1).

Como podemos verificar através da própria notícia, apenas 45 professores da rede pública estadual participaram de um módulo de “atualização” de língua espanhola, realizado na capital gaúcha, Porto Alegre. Além de informar o local do evento, indica-se a cargo de que órgão está a responsabilidade técnica do curso: a Embaixada da Espanha. Encerra-se a notícia com um dado que não necessariamente tem relação com o curso de atualização ocorrido naquele ano, ou seja, o número de professores habilitados em língua espanhola na rede estadual. A informação, que parece desconexa da notícia, revela-se, na verdade, como uma problemática decorrente da exigência legal para a oferta obrigatória da língua nas escolas estaduais de ensino médio: o número de professores indicados na matéria (287) é inferior ao número de escolas de ensino médio do estado (900 escolas).

⁸ FOUCAULT. *A ordem do discurso*, p. 17.

FIGURA 1 - Primeira notícia sobre a Língua Espanhola no portal da SEDUC/RS

Publicação: 08/08/2005 - 16:11

Língua Espanhola

Professores que lecionam espanhol fazem curso de atualização

Quarenta e cinco professores de espanhol da rede estadual deram início nesta segunda-feira, dia 8, ao primeiro módulo do curso de atualização na língua. Durante toda a semana, os docentes estarão reunidos no Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

O curso é uma parceria com a Embaixada da Espanha e é composto por três módulos. Os outros dois acontecerão durante os meses de setembro e novembro.

A rede estadual possui 287 professores habilitados para lecionar espanhol.

Há um conjunto de saberes não distribuídos no texto veiculado, como por exemplo: qual o papel da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o curso? Foi utilizada apenas como espaço físico? Qual o conteúdo dos módulos (a notícia menciona atualização “na língua” e não em atualização pedagógica)? De onde eram os 45 professores-cursistas? (apenas da capital ou também das escolas do estado do interior)? Como foram selecionados para participar do curso? Quem eram os professores-formadores? As respostas para esses questionamentos são parcialmente obtidas analisando as notícias dos anos subsequentes, bem como outras fontes de informação aberta, que evidenciam a entrada em cena de novos atores, ou seja, as instituições estrangeiras, especialmente duas delas: em um primeiro momento a Consejería de Educación da Embaixada da Espanha no Brasil e, em um segundo momento, o Instituto Cervantes, instalado em Porto Alegre desde o ano de 2007.⁹

No final do ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação divulga uma notícia a respeito do repasse de recursos,¹⁰ orçados em milhões, oriundos do Ministério da Educação, para a realização de “treinamentos” e “capacitações” para professores da rede pública estadual e também para a reforma das escolas de ensino médio. Dentre as áreas contempladas

⁹ Informação obtida no site do Instituto Cervantes: <<http://goo.gl/SSRDYC>>.

¹⁰ Convênio garante investimento de R\$ 6,7 milhões no Ensino Médio da rede estadual. Disponível em: <<http://goo.gl/nvjySY>>.

para a realização dessas atividades, está incluída a “capacitação” de língua espanhola. Menciona-se na notícia que será um curso de 120 horas, reunindo atividades a distância e também presenciais.

Em relação aos termos utilizados, retomo a análise feita por Uyeno no que tange à utilização desses vocábulos para referir-se à formação continuada de professores: “treinamento” e “capacitação”. De acordo com a autora, com a qual concordo, “a denominação ‘treinamento’ sugere que o professor constitui aquele que, por não ser capaz, deveria passar por um processo de adestramento para vir a ser capaz de ministrar aulas”.¹¹ Já o termo “capacitação” está associado à “venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e suposta melhoria”.¹² A utilização desses termos no site da secretaria não é uma mera questão de nomenclatura. Martínez-Cachero, à época da escrita do artigo aqui citado, diretor do Instituto Cervantes de Porto Alegre, resume o conceito de “capacitação” adotado pelas secretarias estaduais de educação, na qual podemos indubitavelmente incluir a secretaria do RS: “habilitar a un profesor de otra materia, ya en plantilla, como profesor de español”,¹³ evitando, assim, a abertura de concursos públicos, ou um menor número de vagas disponíveis, caso eles ocorram, aos professores habilitados em espanhol pelas universidades.

Naquele mesmo ano de 2005, uma publicação do Ministerio de Educación y Ciencia da Espanha, intitulada “El mundo estudia español”, dedica dez páginas de descrição sobre o sistema educacional brasileiro, mencionando a assinatura de convênios com secretarias estaduais de educação de diversos estados do país para a realização de *actualización* de professores, com uma carga-horária das mesmas 120 horas mencionadas na notícia. O Rio Grande do Sul é um dos estados citados por essa publicação estrangeira. Embora o termo utilizado no documento espanhol seja *actualización*, remetendo, conforme a análise de Uyeno, a uma ideia de tornar atual aquilo que estaria ultrapassado, o modelo proposto é justamente um pacote fechado, assumido naquele momento, e nos anos

¹¹ UYENO. A relação teoria-prática na formação continuada do professor de línguas: a contradição como negação da falta, p. 109.

¹² UYENO. A relação teoria-prática na formação continuada do professor de línguas: a contradição como negação da falta, p. 112.

¹³ MARTÍNEZ-CACHERO. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones, p. 4.

subsequentes, mesmo com as trocas partidárias na administração do estado, de forma acrítica, pouco transparente e sem a participação democrática das instituições formadoras de professores na tomada de decisões sobre esse processo, mesmo havendo em todas as regiões do estado, já naquela altura, um número expressivo de universidades e centros universitários privados, comunitários e públicos, voltados à formação de professores de língua espanhola, com um número significativo de egressos.

Ainda em 2005, é organizado um primeiro evento relacionado à língua espanhola com o envolvimento de estudantes: o Concurso Literário e de Desenho “IV Centenário de Don Quijote de la Mancha”, com a participação de alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, que produziram, em espanhol, poesias e ensaios, respectivamente. Na ocasião, ressaltou-se a parceria da Secretaria Estadual de Educação com a Embaixada da Espanha (representada na entrega da premiação do concurso pelo cônsul da Espanha em Porto Alegre à época) e com o Conselho Rio-grandense dos Professores de Espanhol (CORPE),¹⁴ entidade que tem atuado, desde a última década, na congregação de professores do RS, especialmente com a organização de eventos na região metropolitana de Porto Alegre e na metade norte do estado. Suas atividades são realizadas em parceria com instituições particulares de ensino, como as universidades privadas daquela região e com o Instituto Cervantes e a Consejería de Educación (ambos organismos vinculados ao governo espanhol), além da participação em diversas reuniões e eventos nacionais ocorridos pós-Lei nº 11.161/2005, junto a outras entidades envolvidas com o ensino de espanhol, especialmente a Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol (SENACAPE).

Os anos seguintes foram de estreitamento das parcerias da Secretaria Estadual de Educação e os órgãos já citados, como podemos observar através das notícias veiculadas no seu portal: “Secretaria de Educação firma parceria com a Embaixada da Espanha” (23/6/2006),¹⁵

¹⁴ Não foi possível obter informações atualizadas da entidade, como, por exemplo, número de associados, atas de reuniões, estatuto, histórico, etc., pois a sua página oficial na internet não se encontra ativa. Em contrapartida, foi criada, em novembro de 2014, uma página da entidade na rede social Facebook <<https://goo.gl/rnQqnq>>, a qual, desde então, tem tratado de divulgar eventos culturais e atividades de instituições públicas e privadas da região metropolitana de Porto Alegre. Também na rede social consta uma foto com os membros da nova representação, constituída para o biênio 2014-2016.

¹⁵ Disponível em: <<http://goo.gl/eMRQxx>>.

"Espanha propõe à rede estadual cursos na modalidade EaD para professores" (11/7/2007),¹⁶ "Seduc promove cursos de atualização para professores de espanhol" (30/7/2007),¹⁷ "Capacitação de língua espanhola é tema de encontro entre a SEC e o Consulado da Espanha" (5/5/2009), "SEC participa de Seminário de Ensino de Espanhol em Comillas, na Espanha" (22/6/2009),¹⁸ "Seduc e Corpe discutem renovação de convênio para qualificação de professores" (23/3/2011),¹⁹ "Professores de Espanhol têm encontro de formação" (6/8/2012).²⁰

Sintetizando esse conjunto de notícias, temos a recorrência e a confirmação de quais são os atores e qual a natureza das orientações que operaram nos últimos anos na política educacional gaúcha em relação ao ensino de espanhol: ingerência constante de organismos estrangeiros, notadamente os espanhóis, na tomada de decisões e ações sobre a formação docente continuada dos professores da rede pública estadual. Essa questão é analisada por Cristófoli em sua tese de doutorado, a qual teve como foco as políticas linguísticas e educacionais em torno do espanhol no Brasil e do português na Argentina. A pesquisadora se valeu, entre outros instrumentos de pesquisa, de uma entrevista, realizada no início de 2009, com uma representante da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul daquele momento, da qual lhe permitiu extrair a seguinte informação: "Como a formação é ofertada pela entidade espanhola, a SEE teria feito algumas combinações com a Consejería,²¹ no sentido de respeitar características do Rio Grande do Sul".²²

Em suas considerações sobre a realidade do ensino de espanhol no estado, a autora constata que "não existe uma política traçada por parte da Secretaria da Educação para a formação continuada de professores de espanhol".²³ Na verdade, a política adotada foi a de terceirizar

¹⁶ Disponível em: <<http://goo.gl/PZ1QRF>>.

¹⁷ Disponível em: <<http://goo.gl/Qvt93Y>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://goo.gl/jp1HDH>>.

¹⁹ Disponível em: <<http://goo.gl/678CXU>>.

²⁰ Disponível em: <<http://goo.gl/yw8o09>>.

²¹ SEE, SEDUC e SEC aparecem como siglas, em diferentes documentos consultados para se referir à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

²² CRISTÓFOLI. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços, p. 158.

²³ CRISTÓFOLI. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços, p. 158.

essa responsabilidade a essas entidades espanholas, gerando, com isso, um grande paradoxo educacional: se todos os argumentos utilizados em documentos, entrevistas e notícias da própria Secretaria de Educação fazem menção à realidade geográfica e histórica do Rio Grande do Sul com os países vizinhos, como as parcerias institucionais mais sólidas podem ser com as entidades espanholas?

A representante da secretaria, entrevistada por Cristófoli, reforça a impossibilidade de se negar a existência da fronteira com o Uruguai e a Argentina e o próprio Mercosul como variáveis para o ensino da língua. Esses elementos, imponderáveis nos discursos dos mais diversos agentes educacionais e políticos envolvidos na questão, parecem se fazer presentes apenas como uma estratégia retórica, mas sem ações mais concretas para a busca de parcerias institucionais no âmbito desses países: “apenas experiências isoladas entre escolas de regiões fronteiriças”,²⁴ sem maiores empenhos da administração estadual em busca de diálogos no âmbito do Mercosul Educacional e muito menos com as universidades locais, conforme constata Cristófoli. Dessa maneira, não há clareza sobre como as “características do Rio Grande do Sul” podem ser consideradas de forma efetiva no desenho pedagógico levado a cabo nas instituições do estado; assim, o paradoxo educacional que se gerou foi tratado como uma questão de menor importância e superficial (“combinações com a Consejería”), esvaziando-se completamente a possibilidade de uma construção situada e horizontal, gerida pelos membros da própria secretaria, junto às coordenadorias regionais, de forma autônoma e sem tutelas.²⁵

Por outro lado, há um elemento importante a ser considerado nesse espaço de construção de uma “identidade” para o ensino de espanhol na rede pública estadual: as ações promovidas pela SEDUC, em parceria com

²⁴ CRISTÓFOLI. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços, p. 159.

²⁵ Aqui faço menção a um texto coletivo, produzido em 2012, com circulação nacional, intitulado “Espanhol no Brasil: autônomo e sem tutelas”, publicado na página Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, que visa a reunir um histórico nacional de lutas iniciado pós-Lei nº. 11.161/2005 contra a ingerência de órgãos do governo espanhol no sistema formal de ensino e na formação de professores. No Rio Grande do Sul, esse texto foi assinado pelos seguintes professores: Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA Campus Jaguarão-RS), Isaphi Marlene Jardim Alvarez (UNIPAMPA-RS), Luciana Ferrari Montemezzo (UFSC-RS), Natalia Labella-Sánchez (IFRS, Campus Porto Alegre-RS), Neiva Mallmann Graziadei (UFFS-RS), Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA-RS) e Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA-RS). O texto está disponível no endereço: <<https://goo.gl/az6WFO>>.

os órgãos espanhóis, por uma questão logística ou mesmo estratégica, sempre ocorreram na capital gaúcha, Porto Alegre, com despesas de hospedagem e alimentação custeadas pelo próprio professor da rede estadual, o que, de alguma maneira, dificultava a participação dos docentes em exercício de fora da região metropolitana, ou seja, da grande maioria dos professores de espanhol do estado.

Cristófoli menciona a solicitação do setor pedagógico da secretaria para que fossem incluídas ajudas de custo para auxiliar os docentes do interior que quisessem participar das atividades, mas não é possível afirmar se efetivamente chegaram a ocorrer. Criou-se, assim, uma espécie de isolamento e até mesmo desconhecimento das ações desenvolvidas na capital e seus arredores, por parte de docentes do interior, que, por sua vez, buscavam alternativas “locais” de formação, especialmente nas atividades desenvolvidas pelas universidades mais próximas, como os seminários, encontros esporádicos ou cursos de extensão. Nesse sentido, não é um equívoco afirmar que o impacto produzido pela parceria da SEDUC com os órgãos espanhóis foi mínimo no ensino de espanhol, de maneira geral, no Rio Grande do Sul. Com isso, encerro esta seção, para, na próxima, abordar o momento de maior efervescência de todo o debate em torno do ensino de espanhol no estado: o ano de 2009.

Pensar criticamente o ensino de espanhol no estado do RS

A Lei nº 11.161/2005 previa o prazo de cinco anos para a conclusão de sua implementação, assim, é possível compreender a importância que o ano de 2009 teve nesse processo: faltava apenas um ano para que o prazo de cinco anos fosse findado. Naquele fatídico ano, é anunciado, por meio do Ministério de Educação, um acordo com o Instituto Cervantes para formar professores brasileiros de espanhol e disponibilizar materiais didáticos para que a lei de 2005 pudesse ser cumprida. A divulgação desse acordo gerou, em nível nacional, a formação de um movimento intenso e produtivo, para que tal acordo pudesse ser barrado ou, ao menos, modificado. No Rio Grande do Sul, criou-se uma articulação inédita para debater e discutir essas questões, envolvendo, fundamentalmente, formadores de professores e professores em formação inicial oriundos de instituições

localizadas no interior do estado, os quais se opuseram, mesmo que indiretamente e sem plena consciência de que o estavam fazendo,²⁶ às ações que vinham sendo realizadas na capital do estado, como pudemos observar na seção anterior.

A reação mais consistente ao acordo do Ministério da Educação e Instituto Cervantes foi a criação da COPESBRA (Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro), que contou com a participação tanto de docentes universitários quanto das associações de professores de cada estado.²⁷ No caso do Rio Grande do Sul, as representações foram exclusivas de professoras universitárias: a professora Eliana Sturza, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e eu, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Desse momento em diante, ficou explícita a fragilidade política da instituição que representava os professores de espanhol do estado no âmbito das associações: o CORPE, órgão mencionado anteriormente, não era sequer uma associação (diferente de todos os outros estados, o que existe é um “conselho” e, como vimos nas seções anteriores, esse conselho tinha uma forte ligação com os organismos aos quais estávamos nos contrapondo).

No dia 14 de setembro de 2009, um total de 44 professores de espanhol do Rio Grande do Sul assinou uma carta-manifesto específica de professores contra o acordo do Ministério da Educação e o Instituto Cervantes.²⁸ Eram, quase todos eles, oriundos da metade sul do estado e da região das Missões e Alto Uruguai, com formação e/ou atuação, principalmente, nas seguintes universidades públicas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membros dessas instituições decidiram organizar eventos regionais para debater criticamente a situação do ensino de espanhol no estado,²⁹ espelhando ações que vinham sendo feitas em outras regiões

²⁶ Naquela época, não tínhamos ideia da forte articulação que havia entre a SEDUC e as instituições espanholas.

²⁷ COSTA; RODRIGUES; FREITAS. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmicas e desafios.

²⁸ O teor da carta foi produzido pelos professores Eliana Sturza, Marcus Fontana (ambos da UFSM) e por mim (UNIPAMPA) e, posteriormente, foi difundido, para coleta de assinaturas, via *e-mail*, para os demais colegas do estado.

²⁹ O formato desses eventos, com duração de três horas, foi idealizado pelo professor Elton Vergara Nunes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e acatado pelos demais professores envolvidos.

do país. Assim, foram organizados, naquele ano, quatro eventos, em diferentes cidades do interior, a fim de debater a Lei nº 11.161/2005, reunindo docentes que se reconheciam enquanto profissionais qualificados não só do ponto de vista pedagógico e técnico, mas também do ponto de vista político. Intitulamos os eventos de “Encontro de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul”, agregando, a cada cidade, a denominação “etapa Bagé” (24/10/2009), “etapa Pelotas” (29/10/2009), “etapa Jaguarão” (2/12/2009) e “etapa Santa Maria” (4/12/2009). Todos os eventos se realizaram com o suporte institucional das universidades federais de cada uma dessas cidades e contando com um número expressivo de participantes. Objetivávamos incentivar a realização de eventos semelhantes em outras regiões do estado, incluindo Porto Alegre, mas não foi possível estabelecer contatos suficientes para efetivar a concretização desses eventos.

Na época, também foi produzido um documento para ser entregue na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, como parte do movimento nacional da COPESBRA.³⁰ Naquele documento, buscávamos obter informações precisas sobre a situação do ensino de espanhol na rede estadual de ensino até aquele momento e também buscávamos a realização de reuniões com aquele órgão, a fim de debater a temática, deixando claro, no documento entregue, a posição que estávamos defendendo: “contra interesses escusos e que mascaram pretensões econômicas, de dominação ideológica ou linguística”.

Pessoalmente, em 10/11/2009, protocolei a carta na Secretaria Estadual de Educação. Na ocasião, fui recebida pela Coordenadora do ensino médio da rede estadual da época, que mencionou o quão produtivo era o convênio com a Consejería, já mencionado no item anterior, classificando as “capacitações” oferecidas por meio do convênio como “muito qualificadas”, em contraposição à formação inicial recebida pelas universidades brasileiras, classificada por ela como insuficiente do ponto de vista da proficiência linguística. Ela também mencionou a falta de candidatos para o preenchimento das vagas de professores temporários de espanhol oferecidas para suprir as demandas docentes das escolas, justificando, assim, a “capacitação” de professores de outras disciplinas

³⁰ Carta da APLIESP e da APEESP à SEE-SP sobre a nova proposta curricular – EM. Disponível em: <<https://goo.gl/mm1mxH>>.

para dar aula da língua, como já mencionamos anteriormente. A reunião solicitada com o Secretario Estadual de Educação nunca ocorreu e nem nos foram fornecidos os dados que solicitamos para a realização do diagnóstico sobre o ensino de espanhol no estado. Cristófoli também buscava essas informações, mas recebeu como resposta da secretaria estadual que os dados precisos sobre essas questões eram de responsabilidade das coordenadorias regionais de educação e não da secretaria, dificultando assim o acesso a esses dados, já que o estado possui um total de trinta coordenadorias regionais.

Na mesma época, novembro de 2009, foi publicado, no site da Secretaria Estadual de Educação, os Referenciais Curriculares do estado, destinados a produzir um “norte”³¹ para os planos de estudo e propostas pedagógicas das escolas estaduais. No que tange ao ensino de espanhol e de inglês, o documento chega a ser curioso, porque na capa é utilizado o termo “língua estrangeira moderna” e no corpo do texto, já no sumário, aparece o conceito “línguas adicionais” e, entre parênteses, a restrição, “espanhol e inglês”. Aqui, voltando à ideia de suporte institucional, recuperada de Foucault, depreendemos do documento o apagamento das outras línguas que, em dado momento da história educacional recente de algumas regiões do estado, chegaram ter a sua importância, como é o caso do italiano e do alemão, que se justificam pela história da imigração até hoje culturalmente presente em várias comunidades. Há casos de escolas que, frente à aposentadoria de professores dessas línguas, não foram realizados novos concursos ou mesmo contratos temporários e sim a substituição, na oferta curricular, pelo inglês ou pelo espanhol. No interior do documento, que, no caso das línguas em questão, foi redigido pelos professores da área da Linguística Aplicada da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pedro Garcez e Margarete Schlatter, há uma ampla justificativa para que sejam o espanhol e o inglês as línguas ensinadas na escola, por serem, “de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional”.³² Não podemos discordar dessa afirmação, mas também não podemos considerar positiva a forma como as demais línguas (francês, italiano e alemão) foram perdendo espaço na educação

³¹ A expressão está presente no próprio site da secretaria: <<http://goo.gl/LECGRF>>.

³² SCHLATTER; GARCEZ. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês), p. 127.

formal, especialmente considerando que há no estado uma retórica recorrente em prol do plurilinguismo, ideia com a qual concordo.

Quanto ao conteúdo do documento, é extremamente inovador para o contexto estadual e brasileiro a introdução do conceito “línguas adicionais” adotado pelos autores, como já mencionei em outros trabalhos,³³ porque não se trata apenas de uma mera substituição terminológica. Há, na compreensão do conceito de língua adicional, uma necessária guinada metodológica, acompanhada de embasamentos teóricos mais progressistas do que tradicionalmente a área de ensino de línguas tem sido produtora e/ou consumidora. Nesse sentido, é preciso admitir que, embora tenha todo esse caráter inovador, o documento, bem como as formações continuadas que se realizaram em função de toda a proposta dos referenciais, no ano de 2010, nas diversas regiões do estado, não ecoaram em alterações curriculares significativas, como seria o esperado.

Ainda sobre o ano de 2009, também no mês de novembro, o Conselho Estadual de Educação divulga o Parecer nº 734/2009, visando a orientar a inclusão da língua espanhola no ensino médio, a partir de 2010. Nesse documento, o artigo que chama mais atenção é o que se refere à recomendação a respeito da carga horária: “no mínimo, dois períodos semanais em *um* dos anos do ensino médio” (grifos meus). Na prática, o que aconteceu em muitas escolas é que interpretaram que a inclusão da oferta de espanhol deveria ocorrer em apenas um dos três anos do ensino médio e não ao longo de todo esse nível de ensino. Essa interpretação, obviamente, “resolvia” o problema da falta de professores em alguns estabelecimentos, visto que, com pouca carga-horária, restrita a apenas um dos anos escolares, o mesmo professor poderia assumir mais turmas em outras escolas. Como de fato ocorreu.

Nos anos seguintes, com mais uma troca partidária na gestão do estado, surge uma nova proposição em relação ao ensino médio e, assim, uma rápida reorientação para a (re)construção curricular correspondente a esse nível de ensino é posta em ação:³⁴ entra em cena o ensino médio Politécnico, tendo como principal eixo a introdução de “Seminários Integrados e Projetos”, que foram implementados nas escolas já no ano

³³ IRALA; MOTA; ALVAREZ. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de fronteira: múltiplos desafios; MOTA; IRALA. O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional.

³⁴ PROPOSTA, 2011.

de 2012, os quais, embora não tenham sido concebidos em sua origem para se tornarem mais uma "disciplina", foram assim compreendidos por muitas escolas. O agrupamento em quatro áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) foi uma mudança responsável por causar alterações significativas na forma como a avaliação deveria ser feita, pois os professores de cada disciplina passaram a depender de seus pares da mesma área para atribuir conceitos aos alunos, consensuando entre eles a expressão dos resultados de aprendizagem (até então, a maioria das escolas operava com o sistema de notas). Todas essas alterações, implementadas de forma vertical e sem espaço ou tempo para maiores estudos, acabaram tomando uma proporção tamanha, que as questões pedagógicas específicas de cada componente curricular, como no caso do espanhol,³⁵ por exemplo, foram sendo minimizadas, já que havia uma mudança muito radical em curso,³⁶ que atingia todo o sistema escolar, sendo implementada.

Um aspecto positivo dos últimos anos foi a realização de concursos públicos (ocorridos em 2012 e 2013), já que a gestão do quadriênio anterior havia priorizado a contratação temporária. No concurso de 2013, foram ofertadas 556 vagas para língua inglesa, 195 vagas para língua espanhola, uma vaga para alemão, uma vaga para francês e uma vaga para italiano.³⁷ Pode-se depreender, a partir daí, que a língua inglesa ainda é a língua mais estudada na rede pública estadual (apesar de haver mais egressos universitários formados no estado em espanhol) e que o francês, o italiano e o alemão perderam espaço nos currículos escolares para o espanhol (não para o inglês). É preciso dizer também que os conhecimentos específicos exigidos no concurso para professores de línguas são muito menos progressistas do que as propostas contidas nos referenciais curriculares que haviam sido publicados em 2009 (considerando que essa é a publicação mais recente em termos de propostas específicas para esses componentes curriculares) e,³⁸ ainda assim, um

³⁵ Houve escolas, inclusive, que regrediram na questão "carga-horária" de espanhol, pois diminuíram de duas horas-aula para uma hora-aula, a fim de ajustar a matriz curricular às novas orientações.

³⁶ Alunos e professores discutem o ensino médio politécnico: polêmico novo sistema está sendo implantado desde o ano passado na rede estadual. Disponível em: <<http://goo.gl/VQDsry>>.

³⁷ ANEXO 2 – Vagas por coordenadoria regional de educação. Disponível em: <<http://goo.gl/cvz2P1>>.

³⁸ Conhecimentos específicos exigidos no concurso para professores de línguas. Disponível em: <<http://goo.gl/lSyULO>>.

pouco menos tradicionais do que os planos de estudos em vigor em muitas escolas, ainda marcados por uma base fortemente gramatical.³⁹

Finalizando

Tentei neste capítulo argumentar que o ensino de espanhol no Rio Grande do Sul nunca se dissociou de questões mais amplas e tem sido marcado constantemente por uma série de contradições, as quais permitem afirmar que há um grande paradoxo educacional em torno do ensino de espanhol no estado, já que são muitos os discursos, as ações e as contingências que o afetam.

Por um lado, há uma linha de trabalho, mesmo no ensino público, que tem se desenvolvido com o apoio/parceria das instituições privadas e dos órgãos estrangeiros, como a Consejería de Educación e o Instituto Cervantes, especialmente na região norte do estado e na região metropolitana de Porto Alegre. Não que essas instituições não tenham buscado maior atuação no interior do estado, mas em função tanto da distância geográfica quanto de posições políticas mais assertivas e resistentes encontradas, acabaram restringindo o foco de suas ações àquelas regiões.

Por outro lado, a metade sul do estado e as regiões que fazem fronteira com a Argentina e o Uruguai mantêm uma outra relação com o ensino da língua, mas não por isso uma relação “tranquila”. Como relatei em Irala, podem surgir, nessas regiões, vários “desconfortos discentes” por, no mínimo, três fatores: a) presença em sala de aula de vocabúlos, pronúncia ou morfologia verbal diferentes do que estão acostumados no cotidiano (presentes também em materiais didáticos utilizados); b) ênfase em estruturas gramaticais em vez do uso; e c) limitada ou escassa presença da oralidade em sala de aula, mesmo que o contexto favoreça a utilização contínua da língua por parte do professor, já que, além de haver uma realidade muito favorável à intercompreensão, não raras vezes, há estudantes de nacionalidade argentina ou uruguaia presentes na sala de aula ou mesmo os alunos brasileiros podem ter familiares ou amigos oriundos desses países. Também posso acrescentar um quarto fator:

³⁹ IRALA; GIOVANI; ALVAREZ. Uma experiência do PIBID/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática.

atitude negativa em relação aos falantes desses países e, em extensão, atitude linguística negativa em relação ao espanhol.⁴⁰

Todas essas questões podem e devem ser objeto de pesquisa e de debate em torno do ensino de espanhol nas escolas e universidades do Rio Grande do Sul e, de certa forma, isso tem acontecido de maneira mais intensa nos últimos anos (especialmente com o aumento significativo de mestres e doutores atuantes na área). Entretanto, ainda é muito incipiente a construção de um espaço legitimado de interlocução, visando a mudanças curriculares mais profundas, que de fato promovam a aprendizagem da língua nas escolas públicas de educação básica, municipais e estaduais, considerando a realidade histórico-cultural em que vivemos. Há vários elementos favoráveis para que seja diferente, mas por todas essas razões superficialmente abordadas neste capítulo, ainda há muito a ser feito, principalmente por meio de ações politicamente mais articuladas por parte dos docentes.

Valesca Brasil Irala é licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), especialista em Língua Espanhola, mestre e doutora em Letras (área de concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas. É professora, desde 2006, da área de Língua Espanhola e Linguística Aplicada na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, desde o ano de 2014.

Referências

ANEXO 2 – Vagas por coordenadoria regional de educação. Disponível em: <<http://goo.gl/cvz2P1>>. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://goo.gl/pw5c2O>>. Acesso em: 1 maio 2015.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

CAPACITAÇÃO de língua espanhola é tema de encontro entre a SEC e o Consulado da Espanha. Secretaria de Educação do RS. 5 maio 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/TgilP0>>. Acesso em: 24 set. 2015.

CONHECIMENTOS específicos exigidos no concurso para professores de línguas. Disponível em: <<http://goo.gl/lSyULO>>. Acesso em: 24 set. 2015.

COSTA, E.; RODRIGUES, F.; FREITAS, L. *Implantação do espanhol na escola brasileira*: polêmicas e desafios. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/bqymjp>>. Acesso em: 2 maio 2015.

⁴⁰ MORENO FERNÁNDEZ. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.

CONVÊNIO garante investimento de R\$ 6,7 milhões no Ensino Médio da rede estadual. Secretaria da Educação do RS. 26 dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/ya6f8m>>. Acesso em: 22 out. 2015.

CRISTÓFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ESPAÑA propõe à rede estadual cursos na modalidade EAD para professores. Secretaria de Educação do RS. 11 jul. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PZ1qRF>>. Acesso em: 24 set. 2015.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

IRALA, V. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, 2004, p. 99-120. Disponível em: <<http://goo.gl/t0CFpx>>. Acesso em: 2 maio 2015.

IRALA, V.; MOTA, S.; ALVAREZ, I. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de fronteira: múltiplos desafios. *Revista Eletrônica do GEPPELE*. Universidade Federal do Ceará. Ano 1. v. 1. 2013. p. 64-86.

IRALA, V. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A. L., *et alii* (Org.). *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?* Pelotas: Ed. da UFPel, 2014. p. 239-260.

IRALA, V.; GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. Uma experiência do PIBID/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática. In: PINHEIRO, A.; BOTTEGA, R. (Org.). *A formação docente do Pibid Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014. p. 139-160.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones*. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/jjtkBm>>. Acesso em: 2 maio 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DEL REINO DE ESPAÑA. *El mundo habla español*. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/re9Uei>>. Acesso em: 2 maio 2015.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2005.

MOTA, S.; IRALA, V. O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: LIMA, L. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2014. p. 91-110.

PROFESSORES de Espanhol têm encontro de formação. Secretaria de Educação do RS. 6 ago. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/yw8o09>>. Acesso em: 24 set. 2015.

PROPOSTA pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/oTe0zi>>. Acesso em: 2 maio 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/KLsy0x>>. Acesso em: 1 maio 2015.

RIO GRANDE DO SUL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 734/2009*, de 4 de novembro de 2009. Orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul quanto à inclusão da Língua Espanhola no currículo do ensino médio, a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Ekjjw00>>. Acesso em: 2 maio 2015.

ROSO, L. Alunos e professores discutem o ensino médio politécnico: polêmico novo sistema está sendo implantado desde o ano passado na rede estadual. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/CZp7up>>. Acesso em: 22 out. 2015.

- SEC participa de Seminário de Ensino de Espanhol em Comillas, na Espanha. Secretaria de Educação do RS. 22 jun. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/jpIHDH>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- SECRETARIA de Educação firma parceria com a Embaixada da Espanha. Secretaria de Educação do RS. 23 jun. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/emrQxx>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- SEDUC e Corpe discutem renovação de convênio para qualificação de professores. Secretaria de Educação do RS. 23 mar. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/678cxU>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- SEDUC promove cursos de atualização para professores de espanhol. Secretaria de Educação do RS. 30 jul. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/Qvt93Y>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/f6zspG>>. Acesso em: 1 maio 2015. p. 127-172.
- STURZA, E.; CAMANI, E. Entre lusos y castellanos: discursos sobre lengua, cultura y etnia en la historia del Rio Grande do Sul. In: DUTRA, E.; CARDOSO, R. (Org.). *Estudos hispânicos: história, língua e literatura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 55-74.
- UYENO, E. *A relação teoria-prática na formação continuada do professor de línguas: a contradição como negação da falta*. Curitiba: Apri, 2012.
- VILLALBA, T. Reflexiones sobre la enseñanza del español en Rio Grande do Sul. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. IV. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1994.

Depoimento de uma professora

A experiência na escola regular está sendo extremamente árdua para mim. É muito diferente dar aulas em cursos livres e no ensino regular. Estou totalmente perdida nesse sistema perverso. Temo só saber reclamar da indisciplina dos alunos e deixar que as dificuldades (livro, 1 aula/semana) me impeçam de ver o que tenho feito de positivo. Em vários momentos me questiono o porquê de tanta indisciplina e de tanto desinteresse. Será que é isto que mata o meu desejo de ser professora? Ou será que é a minha desmotivação que destrói o desejo de aprender dos alunos? Não sei a resposta, mas tenho muito medo de me tornar uma professora medíocre.

E a angústia aumenta quando escuto alguns colegas que só contam sobre seus sucessos e nos muitos projetos que desenvolvem (será que eles têm o mesmo tempo que eu?); nesses momentos me pergunto se eu não seria realmente uma profissional incompetente ou estaria diante da roupa nova do imperador. Talvez esteja sendo muito dura comigo, mas não posso fingir que os problemas não existem, e meu dilema sempre aumenta quando me lembro do meu entusiasmo como professora no Cenex (Centro de Extensão da FALE-UFMG). E fico muito triste porque gostaria de fazer o mesmo na escola regular, mas na maioria das vezes não consigo. Por quê? O que mudou? Sou a mesma pessoa daquele tempo e continuo acreditando que o ensino passa pela construção do conhecimento, pela reflexão, então, por que na escola, lugar onde os alunos deveriam ser incentivados a pensar, a questionar, isso é tão difícil?

Por que a realidade é tão distante das discussões feitas no meio acadêmico? Temo que essa docência me paralise.

Por que não consigo desenvolver o trabalho que gostaria? O que estou fazendo de errado? Não sei apontar quem seriam os culpados, se é que eles existem, mas sei que estou frustrada por não fazer aquilo em que acredito. A docência será sempre um longo caminho de tentativas, alguns acertos e muitos erros? Mas, afinal o que quero? Que meu aluno aprenda o idioma, a gramática ou se comunique? Que ele seja um sujeito capaz de ler o mundo em que vive? Que ele seja aprovado no vestibular, Enem? Por que meu aluno não tem o direito de escolher a língua que deseja aprender? Por que eu não posso escolher o método avaliativo? Por que sou tão cobrada pelos colegas (sim, porque estes são os primeiros a criticarem), escola, alunos, pais de alunos?

Como professora deveria contribuir para a formação de cidadãos, de pessoas capazes de transformar nossa sociedade. Mas, como fazer a diferença na vida dos meus alunos? Esse tem sido meu grande dilema. Como desenvolver um trabalho mais crítico, mais formativo se mal tenho tempo para cumprir o planejamento anual? Como ensinar observando os documentos oficiais em cinquenta minutos (*supuestamente*) como diria Juan Luis Guerra. Muitas vezes penso que o professor tem essa difícil missão, a de atravessar todos os dias o Niágara em bicicleta... Então, "¡alguien se apiade de mí! Porque es muy duro pasar el Niágara en bicicleta". Quem me dirá "Tranquilo, Bobby, tranquilo", você não está sozinha, seu trabalho não é tão horrível como imagina... Pensemos juntos em alternativas...

Talvez esse refrigério seja dado por alguns alunos, quando dizem com ternura: "professora você sempre propõe algo diferente para gente, né?"; ou indignação: "por que a outra professora não traz mais música para gente? Seria bem melhor!". Ou perplexo após trabalharmos *Esta es la historia de Juan*: "nossa que letra forte!", "mas existiu mesmo esse Juan?". Ou com aquele sorrisinho maroto: "ah, professora, até que enfim, depois de cinco anos, você trouxe uma música legal". Ou quando me contam que a irmã também morou na Argentina ou que começaram a conversar com um colombiano e por isso sempre me perguntam como se diz isso ou aquilo. Ou simplesmente quando alguém chega com um desenho

que ele elaborou para que os colegas possam descrever a próxima cena do crime (sim porque foi assim que decidi ver se haviam aprendido os advérbios de lugar e o vocabulário), ou quando se alegram porque iremos jogar um bingo de verbos e o colega que “comer mosca” irá pagar uma “prenda”. Ou quando após uma disputa entre meninas e meninos, um aluno triste porque não ganhou me fala: “professora se eu tirar sete na prova você me dá um bis?”, e para minha surpresa o aluno tira nove e nunca mais fala que odeia espanhol. Ou ouvir, no momento da homenagem aos professores na formatura da terceira série do EM, que naquele momento eles haviam compreendido que, durante o tempo em que estivemos juntos, eu queria que eles conhecessem muito mais do que a língua, que conhecessem a cultura e a beleza do mundo *hispanohablante*, e por isso me pediam desculpas, porque eles não estavam preparados para o que eu tinha a oferecer.

Talvez sejam esses pequenos gestos que me façam continuar tentando, sabendo que errarei muito mais do que acertarei, e quem sabe poder escutar de algum aluno que fez algo que ele julga importante.

Patricia Moura é graduada em Letras-Licenciatura/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Participa do projeto de extensão FOCOELE e já lecionou Língua Espanhola em curso pré-vestibular e cursos livres. Atualmente é professora de espanhol da educação básica atuando no ensino fundamental II e médio na rede particular de ensino.

E a lei? A lei? Ora a lei!!

Neide Maia González

Relendo, em 2015, um texto de 2008: A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer

Retomo aqui, parcialmente e com necessárias transformações, partes de um texto meu apresentado em uma mesa redonda que teve lugar no V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, realizado na FALE-UFMG, em setembro de 2008.

Dizia eu à época que fazia referência a três esferas que, provisoriamente, chamaria, respectivamente, de política, administrativa e acadêmica. A elas, apontava, vinculavam-se, por um lado, a própria sanção da Lei 11.161 (5/8/05), a chamada “Lei do Espanhol”, e, por outro, as diversas iniciativas que vinham (e supostamente vêm) sendo ou deveriam ter sido (e supostamente estar sendo) tomadas para que essa lei pudesse (e ainda possa) vingar e ter êxito. Lembro que a referida lei é de 2005 e havia cinco anos para que se concretizasse a sua implementação. Estamos em 2015 e ela ainda anda mal das pernas, lamentavelmente.

O texto que retomo em parte estava organizado em três cenas, que tentavam dar conta das três esferas mencionadas, e muitas dessas retomadas poderiam ser (e por vezes são) quase literais, o que já constitui um sintoma grave e projeta o panorama nada promissor que vemos

ainda nos dias atuais, passados sete anos de sua publicação e dez anos da promulgação da lei. Neste texto, por questões de tempo e de espaço, e também porque o foco principal do volume em que o texto aparecerá é observar em que pé se encontram as questões relativas ao ensino do espanhol, passados dez anos da promulgação da lei mencionada, falarei apenas daquela que chamei de "Cena 1", muito embora nesta cena 1 estejam contidas também muitas questões das cenas 2 e 3 daquele texto.

Cena 1: dos interesses criados (um caso de política de línguas, acrescento agora, nesta retomada)

À época da promulgação da Lei 11.161, muitos dos que atuávamos na área do ensino do espanhol no Brasil (em todos os níveis e modalidades de cursos), já éramos, desde antes dela, contrários a qualquer tipo de obrigatoriedade, até porque, sem nenhuma lei ou imposição, a demanda pela aprendizagem do espanhol mostrava-se naturalmente crescente em função de um conjunto de circunstâncias que configuravam o panorama sócio-econômico e também cultural de nosso país. O interesse cada vez maior pela língua espanhola parecia ser (e creio que era), em grande parte, fruto de uma demanda espontânea de nossa sociedade e o seu ensino vinha se consolidando e ampliando de forma natural.

Ao mesmo tempo, outros, de diferentes procedências e por diversas razões, acreditavam que a obrigatoriedade favoreceria e legitimaria o ensino de uma língua que todos considerávamos – e consideramos ainda – crucial para a formação de um bloco continental importante com os países que nos rodeiam, quer seja por razões econômicas, políticas ou culturais. A integração era (e ainda é) uma palavra de ordem importante e a língua joga um papel crucial para a compreensão mútua que poderá garanti-la. Mas a expectativa em relação ao tipo de lei que viria era, ao menos por parte dos que a desejavam, totalmente outra, uma expectativa que não vingou, por inúmeras razões, e que acabou dando lugar a uma lei (a lei possível, como mostraremos abaixo, a partir de Rodrigues, 2010) permeada de inconsistências, que já trazia consigo todos os entraves que viriam a permitir que jamais fosse plenamente implantada. A Lei 11.161 nascia de certo modo fadada a não vingar, triste verdade!

Antevendo esse panorama, afirmava eu, à época, que a primeira questão que merecia discussão dizia respeito à própria sanção da lei que tornava obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e facultativa entre a quinta e oitava séries do ensino fundamental a partir de 2010. Afinal, a quem e a que interesses servia/serviu/serve essa lei, cuja aplicação se mostrava, desde o princípio, tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional? Cito aqui palavras de Rodrigues a respeito dela.¹ Segundo a autora, considerando certas especificações que a LDB de 1996 impunha,

[...] o deputado Átila Lira apresentou ao Congresso Nacional, em 2000, um projeto de lei (PL) com *certas modalizações que o tornavam "aprovável"*, ou seja, se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim "oferta obrigatória com matrícula optativa" – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos escolares de nível médio do país. Foi essa verdadeira *manobra* na redação da proposição apresentada pelo deputado Lira no PL que possibilitou sua aprovação. (grifos meus)

E pensando ainda nessa tão hábil quanto problemática manobra de redação, que, como bem aponta Rodrigues, abriu passagem para diferentes interpretações por parte dos muitos conselhos estaduais de educação dos diferentes estados brasileiros, enumero, a seguir, um pouco reformuladas, uma série de perguntas que me fazia no texto que estou retomando e que, a meu ver, ainda não encontram, ao menos nem sempre e plenamente, respostas.

- A quem interessava, e ainda interessa, se é que interessa, efetivamente, que se obrigue a oferecer o ensino do espanhol, a qualquer preço, em quaisquer condições, em todo o território nacional, não importando quais sejam as diferentes características, condições e os variados interesses regionais? Que interesses, afinal, estavam, e ainda estão, em jogo nessa questão? Ainda não creio plenamente que os interesses em jogo

¹ RODRIGUES. *Espanhol: ensino médio*, p. 19.

eram os que julgamos legítimos, relacionados com a ampliação de horizontes, a constituição de uma cidadania regional, a integração, entre outros.

- Até que ponto havia, e ainda há, de fato, por parte de nossos governos – em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei, que é federal – intenção de, capacidade para e interesse por implementar o ensino do espanhol nas escolas de ensino médio? Fatos ocorridos ao longo desses últimos dez anos constantemente nos dizem o contrário, apontam mais manobras para driblar a lei do que gestos para colocá-la em prática.
- Até que ponto esses governos (federal, estaduais, municipais) estavam, e ainda estão, se é que estão, dispostos a tomar para si essa tarefa e não delegar, comodamente, a missão a organismos alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos e materiais que nem sempre são adequados às nossas necessidades e respondem às nossas ideias sobre o lugar e a função do espanhol na educação básica? Lembro que a implantação efetiva do que dispõe a lei envolve disponibilização de verbas, criação de condições adequadas, formação de pessoal qualificado e condições de trabalho seguras e adequadas a esses profissionais, revisões de grades curriculares e inúmeras outras iniciativas.
- Havia, à época, e ainda há, hoje, uma política traçada para essa implementação ou ela simplesmente se daria (como vem se dando) em alguns pontos isolados, com altos e baixos, ao sabor de certo acaso, em função de que alguém, quiçá algum idealista, quiçá algum aventureiro, tomasse, e ainda tome, para si essa tarefa? Lembro que não temos uma política de línguas claramente definida e que a indeterminação da LDB e de outras legislações em relação a que língua(s) (e por quê, como...) ensinar nos diferentes níveis de ensino dá margem a soluções *ad hoc* de caráter por vezes bastante discutível. Mas reconheço que, como ouvi de um colega, a não política (e eu acrescentaria: a política de faz de conta) também é uma política, muito capciosa, perigosa.

- O que era, e ainda é, real e o que era, e ainda é, pura ficção nessa questão? E vivenciamos centenas de belas iniciativas, falas, promessas, declarações que jamais saíram da pura encenação e jamais chegaram a afetar com força o nosso real cotidiano, o que provocou e ainda provoca muita frustração e certa desesperança.

Ressaltava, então, ainda no texto que retomo, a importância de que, de fato, a implantação do espanhol ocorresse de forma bem planejada e obedecesse a legítimas motivações internas, nacionais e regionais (e sabemos que elas existem) e não se vinculasse a outra lógica, seja de mercado ou de interesses alheios (também mercadológicos e políticos), já que essas motivações externas mudam com muita rapidez e facilidade, ao sabor das circunstâncias do momento.

Refletindo sobre isso em outro texto² eu reiterava:

A nossa interpretação foi e continua sendo a de que a sanção da lei esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica, “[...] uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação.”³

Por essa mesma razão, afirma-se na introdução do capítulo relativo a “Conhecimentos de Espanhol” das OCEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* –, de cuja redação participei,⁴ que a Lei 11.161 constitui

[...] um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo.

Ora, se supõe que um gesto de política linguística de fato interfira no real e, neste caso, esperávamos ações concretas, articuladas, consequentes e positivas. Mesmo os que éramos contrários a qualquer imposição por via de lei queríamos que, uma vez sancionada a lei, ela trouxesse bons resultados no sentido de garantir aquilo que, hipoteticamente, deveria ter sido a mola propulsora da sua sanção.

Nesse mesmo congresso realizado em Belo Horizonte, no qual li o texto que aqui retomo, em parte em função da repercussão das

² GONZÁLEZ. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática, p. 27.

³ OCEM. p. 127.

⁴ OCEM. p. 127.

colocações feitas na mesa de que participei, lançamos um manifesto que foi entregue a diversas instâncias e autoridades, intitulado "Carta de Belo Horizonte", que transcrevo em anexo. Em que pese a manifestação, aprovada por aclamação durante um congresso lotado de profissionais da área de todas as regiões de nosso país e de outros países também, nunca tivemos uma resposta sequer. E pouco ou nada suficientemente bem estruturado foi feito desde então para que a Lei 11.161 de fato desse resultados positivos.

Outro ponto que ressaltava naquele texto era o fato de que a obrigatoriedade do espanhol – uma língua que por diversas vezes e por distintas razões já esteve presente nas escolas brasileiras – havia sido defendida e sustentada em função de necessidades de integração com nações vizinhas e irmãs, com forte ênfase para o seu papel no Mercosul e para a integração que ele supõe e requer. Curiosamente, essa que é constantemente tida como uma das grandes molas propulsoras do ensino do espanhol no Brasil – tema recorrente nas falas dos que se submetem ao estudo do espanhol, como apontam diversas pesquisas, um estereótipo usado pelos incentivadores desse ensino e fortemente explorado pela publicidade das escolas de línguas – já não parecia sequer ir tão bem das pernas à época e pouco avançou no período que se seguiu, exceto no que se refere às iniciativas das instituições universitárias e dos seus docentes, que têm firmado acordos de cooperação importantes e desenvolvido reflexões e atividades conjuntas de grande valor. Ressalto aqui a extrema importância da idealização do Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM), já com duas edições, uma realizada em 2010, em Foz do Iguaçu, outra em Buenos Aires, em 2013, bem como do evento feito em paralelo: Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul. Se há reservas no que se refere às iniciativas das autoridades de todas as instâncias de poder, como disse, sem regras claras, um pouco ao sabor do acaso e sem sistematicidade, é um fato que a integração vem ocorrendo pelas diversas iniciativas emanadas basicamente do esforço, do interesse e comprometimento dos docentes e pesquisadores das instituições, fundamentalmente universitárias, que atuam nesse campo.

Voltando à questão do Mercosul, no texto aqui retomado apontava que, no ano de 2007, a Fundação Memorial da América Latina publicara uma coletânea de artigos organizada por R. A. Barbosa, intitulada *MERCOSUL 15 anos*, na qual predominavam artigos que no mínimo discutiam o seu efetivo funcionamento até aquele momento. Peña, por exemplo, falava numa “integração-ficção” promovida por esse acordo que poderíamos considerar mais de enfeite do que de qualquer outro tipo; Sica, por sua vez, falava de uma trajetória marcada por atritos e de futuro incerto; Nogueira diretamente anunciava o seu fracasso; Cortês fazia críticas à falta de iniciativas no âmbito acadêmico (faltam acordos, projetos comuns, intercâmbios e co-validação de diplomas e créditos de graduação e pós-graduação, etc.),⁵ um ponto em que podemos afirmar que houve avanços, ao menos aqueles que menos dependem da burocracia que muitas vezes imobiliza as instituições envolvidas. Além disso, como apontava Simão, no que diz respeito à questão que mais diretamente nos interessa, parecia (e ainda parece) não haver uma política linguística clara para o Mercosul.

Fica evidente, assim, que o Mercosul, e certamente em maior escala o Brasil (ressalto e valorizo a política mais clara assumida pelo Ministério da Educação da Argentina, mesmo com suas dificuldades de concretização), não possuem uma política de línguas clara e bem delineada, com propósitos firmes e ações efetivas deles decorrentes, que não esteja submetida estritamente às circunstâncias do momento e às autoridades de plantão. Muito do que se acorda, ao menos por aqui, não sai do papel, não passa de letra morta. Cito como exemplo disso um manifesto, escrito em português, espanhol e guarani, intitulado “Declaração conjunta dos docentes formadores de formadores dos países membros do Mercosul”, firmado por professores brasileiros, argentinos, paraguaios e uruguaios, lançado durante um encontro do *Sector Educativo del Mercosur – Grupo de trabajo en formación docente – Grupo de trabajo en formación de formadores de Español y Portugués*, realizado em Montevidéu, Uruguai, de 6 a 11 de dezembro de 2010. Ali se faziam muitas reivindicações que

⁵ Cabe ressaltar, no entanto, que algumas atividades de grande interesse nesse sentido, que congregam instituições estrangeiras e nacionais, vêm sendo realizadas, fundamentalmente por iniciativa de grupos de docentes de algumas de nossas universidades, com excelentes resultados, ao menos no âmbito das Letras.

eu, como uma das representantes do MEC no evento, encaminhei àquele órgão e que parece jamais ter sido sequer lida por quem é de direito, até porque, em outra ocasião, num evento daquele órgão do qual participei, e que tampouco teve continuidade e resultados efetivos, constatei que não se tinha ideia do paradeiro desse documento, desconhecido pelos que então estavam a cargo de levar adiante tudo o que se relacionava com o ensino do espanhol. O evento, intitulado "Seminário nacional de línguas adicionais: Inglês e Espanhol", ocorrido em Brasília-DF no ano de 2012, era promovido pela Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Currículos e Educação Integral, e nele trataram-se temas de suma importância para definir linhas mestras referentes a programas, ações, formação inicial e continuada e outras tantas questões, o que deveria ter tido continuidade, no entanto, foi interrompido sem que sequer recebêssemos um comunicado esclarecedor.

Como se pode ver, temos leis que não se cumprem, belos gestos, promessas e discursos que não chegam à prática e vamos implantando, atabalhoadamente e sem regras claras, "políticas de línguas" (se é que é possível usar essa designação) que nem sequer emanam claramente dos anseios e necessidades da nossa população, e sim de outros interesses. Isso apesar do que afirma Calvet, sobre o fato de que apenas o Estado teria o poder e os meios de colocar em prática suas decisões políticas planejadas, de forma a responder às necessidades de comunicação de determinado grupo; e de que isso deveria ser feito a partir da percepção das relações que as línguas estabelecem com a sociedade.

Pois bem, quando o Estado falta, quando o Estado não faz a sua parte, não cumpre as suas funções, outros ocupam o seu lugar. É legítimo, é lícito que o Estado não o faça? É legítimo, é lícito que outros o façam, por vezes com a sua conivência e até apoio?

Curiosa e sintomaticamente, no entanto, ressaltava à época, também, que não foram, e de certa forma não continuam sendo, os países desse bloco, e sim a Espanha, a nação que mais investiu e tem investido nessa política (linguística, mas não só), em todos os sentidos, com a criação das muitas Assessorias Linguísticas, a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes em nosso país, a disseminação de cursos, tanto de língua espanhola quanto de atualização de professores e de difusão

cultural, uma política de oferta diversificada de bolsas, várias delas com apoio de poderosas instituições financeiras, a ampliação de seu parque editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanholas (nem sempre claramente voltadas para o público brasileiro, embora por vezes com tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de adaptações) e, ao menos em tese, de difusão da “hispanofonia”.⁶

Tudo isso, que sem dúvida tem aspectos muito positivos, veio, durante algum tempo ao menos, acompanhado de uma fala, por um lado triunfalista e pouco realista, constantemente divulgada pela imprensa espanhola e nos meios de comunicação virtuais, no que se refere às expectativas em relação ao incremento do ensino do espanhol no Brasil, e por outro alarmista, no que se refere à não-disponibilidade de mão-de-obra qualificada para levá-la a cabo, bem como com uma desconfiança implícita na capacidade das instituições brasileiras para formar os professores necessários para levar adiante a tarefa de implantação do ensino do espanhol. Isso serviu (e provavelmente serve ainda, já com menos alarde, mas com uma força considerável nas políticas de bastidores) de justificativa para as insistentes tentativas, por parte de certos grupos envolvidos política e economicamente nessa questão, de tomar as rédeas da formação de professores de espanhol em nosso país. Essa proposta de ajudar a “formar” professores – algo que é função das instituições universitárias brasileiras (sobretudo as públicas), cujos docentes, na sua grande maioria, se opuseram e ainda se opõem publicamente a tal ingerência, e que é uma missão de interesse político nacional – parecia ir ganhando espaço e força por meio de acordos feitos muitas vezes por instâncias mais altas de algumas instituições acadêmicas nacionais, de secretarias de educação ou, em alguns casos, com o aval de alguns grupos de docentes e de associações interessados, que atuam nesses espaços acadêmicos.⁷

⁶ Utilizo o termo “hispanofonia” para fazer referência ao que consideramos uma suposta abertura para o reconhecimento e divulgação do espanhol utilizado em vários outros territórios que não o da Península Ibérica ou da parte mais influente dela na questão linguística. Seria muito bom poder fazer toda uma digressão sobre a situação linguística na própria Espanha, bastante tensa como sabemos, bem como uma abordagem crítica a respeito daquilo que vem se designando como *panhispanismo*, entretanto, o tempo e o espaço não nos permitem essa ousadia.

⁷ Nesse sentido, cabe destacar aqui a polêmica iniciativa, para não usar termos mais agressivos, bancada pelo grupo Santander, através de seu *Portal Universia* e com o aval da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (segundo eles também das reitorias das universidades estaduais paulistas,

Esse panorama chegou a um nível crítico no ano de 2009, com a divulgação de uma “Carta de Intenções” entre o MEC e o Instituto Cervantes (IC), um órgão de difusão da língua e cultura espanholas subordinado ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, na qual se afirmava que esse centro seria responsável por “formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”. Sintomaticamente, um dos itens dessa carta de intenções era também o seguinte: “Apoiar o reconhecimento por parte das autoridades educacionais brasileiras dos diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE)”. Esse fato teve uma ampla repercussão, predominantemente negativa, e gerou iniciativas que num primeiro momento pareciam promissoras, como a criação de uma comissão nacional – a COPEBRA –, com representação de instituições universitárias e de associações docentes, que durante um bom tempo teve um diálogo direto com o MEC, organizou eventos, elaborou materiais, artigos, mas que não se sustentou por muito tempo por entraves de diversas naturezas. Mas teve pelo menos o mérito de, depois de muitas reuniões de negociação no MEC, não deixar ir adiante o tal acordo MEC/IC. Nessa época surgiu também a lista virtual de discussões denominada ELEDORBRASIL, pela qual, até hoje, recebemos notícias, boas e más, sobre o que ocorre em nosso meio e discutimos questões polêmicas, por vezes bem acaloradamente, dada a diversidade dos que nela se expressam.

Foi em reação a esses fatos que, em 2009, durante o XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em João Pessoa, Paraíba, li o texto intitulado *Formación/formação: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação?*, que causou uma enorme polêmica e até

que negam esse apoio insistentemente), iniciativa essa conhecida como projeto *OYE*, dedicada a “formar” emergencialmente, com 450 horas de aulas de língua à distância, professores para as escolas públicas paulistas mediante a oferta do curso virtual de língua espanhola do Instituto Cervantes (AVE) e com a complementação de 150 horas também à distância dedicadas à didática e metodologia de ensino. Cabe lembrar que, para formar um professor de línguas na atualidade – o que é feito por diversas instituições públicas em todo o país, além de algumas instituições privadas reconhecidas pelo MEC –, exige-se uma carga horária mínima de 2.800 horas teóricas e práticas presenciais. No entanto, o mesmo Estado que impõe essa modalidade de formação, bem como os estados que a acatam, aceitaram, inicialmente ao menos, a proposta de “formação” desses organismos, por certo inadequada e precária, para depois instalar esses formados em seus estabelecimentos de ensino público e mais uma vez impor uma educação de baixa qualidade àqueles que por falta de opção precisam cursar a escola pública.

mesmo algumas intervenções agressivas e ameaçadoras. Eu o introduzia da seguinte forma:

O texto que apresento hoje é, muito mais do que um texto de minha autoria, uma tentativa de alinhar muitos textos, de muitas procedências e vozes variadas (ainda que uma seja a mais imperante) com a finalidade de vislumbrar nesse intertexto e no interdiscurso que nele se revela, uma situação que, a meu modo de ver, beira, de um lado, o invasivo, e de outro, a omissão, representada pelo inexplicável amparo dado pelas nossas autoridades governamentais às iniciativas que mencionarei.

As muitas vozes daquele texto estavam constituídas, fundamentalmente, por uma série de titulares de notícias de jornais espanhóis que alardeavam não apenas o que as instituições daquele país estavam encarregadas de fazer aqui em prol do ensino do espanhol, mas os benefícios econômicos que essas ações renderiam.

São dessa época também algumas afirmações de Martínez-Cachero Laseca, contidas no texto “La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones”, publicado no dia 1/10/09 no portal eletrônico do Instituto Real Elcano, que afirmava existir

[...] una significativa presencia de Universidades españolas, bien *impartiendo cursos de formación inicial y continuada con Universidades brasileñas*, coordinados por la Consejería de Educación, bien colaborando en proyectos conjuntos, con Universidades brasileñas. (grifo meu)

O autor citado, que no mesmo texto admite que as universidades brasileiras são sensíveis a qualquer “ingerência” (o termo é dele), conclui que o espanhol tem um futuro promissor no Brasil,

[...] no obstante, el futuro del español en Brasil presenta importantes sombras, dadas las carencias ya registradas en la formación del profesorado, inicial y permanente, sus condiciones de trabajo, la falta de materiales didácticos adecuados, etc.

Sombras e carências reais, sem dúvida, mas que, como deixava transparecer a fala do autor, só com auxílio externo, de instituições supostamente mais preparadas e competentes para o empreendimento, poderiam ser sanadas, o que significa, sem dúvida, uma dose grande de desconhecimento e de negação de toda a experiência adquirida por aqui,

a duras penas, ao longo de anos de formação de professores de espanhol em diversas universidades brasileiras, bem como do já considerável volume de pesquisas de qualidade, feitas a partir de diversos referenciais teóricos e focalizando os mais diversos aspectos (linguísticos, políticos, culturais, didáticos, etc.), tanto pelos docentes universitários brasileiros quanto pelos mestres e doutores formados por eles em nossas instituições. Além disso, essa fala revelava um paternalismo e um autoritarismo bastante incômodos, que só trabalharam na contramão de programas de cooperação que tratassem com equidade as instituições de ambos os lados interessados. Por sorte, esse tratamento equitativo tem sido levado a cabo quando docentes de instituições acadêmicas levam adiante iniciativas de colaboração efetiva.

Ao longo dos anos que se passaram desde 2008, graves problemas, de natureza fundamentalmente econômica, mudaram relativamente esse quadro que caracterizava o comportamento quase agressivo de intervenção em níveis educativos de organismos estrangeiros dedicados fundamentalmente à difusão da língua. No entanto, os acordos, não tão alardeados como naqueles momentos, continuaram a ser feitos, um pouco mais na surdina, discretamente, e a presença desses órgãos se faz sentir em iniciativas de muitas secretarias de estado, de prefeituras e até mesmo no tão alardeado programa federal "Espanhol sem fronteiras". Muitas vezes o objeto do acordo é o uso de materiais, em especial o programa AVE, do Instituto Cervantes, não adequados para as finalidades daquele nível de ensino, dos seus objetivos e necessidades. Ao mesmo tempo, o que ocorre é uma implícita negação da nossa capacidade de produzir, de atuar de modo adequado e de toda a nossa experiência e pesquisa. É o caráter basicamente paternalista desses acordos o que incomoda sempre e o que prejudica a boa cooperação.

Poderia terminar esta retomada de ideias nascidas já antes de 2005 e difundidas em diferentes textos que dediquei ao tema, em especial o que retomo aqui, usando uma máxima do crítico, jornalista e romancista francês Jean-Baptiste Alphonse Karr (1808-1890): "plus ça change, plus c'est la même chose".

Eu o faria, não fosse o enorme retrocesso que vem vivenciando o ensino do espanhol no Brasil desde os tempos aqui comentados, em

especial desde o ano da promulgação da Lei nº 11.161/2005. Nos últimos tempos, lamentavelmente, por razões das mais diversas ordens, temos registrado uma diminuição considerável na demanda pelo ensino e aprendizado dessa língua, que se reflete no fechamento de cursos livres tradicionais (veja-se o caso do recente encerramento dos cursos de língua espanhola oferecidos há décadas, inicialmente pela Consejería de Educación de la Embajada de España em São Paulo – SP, na sede do Colégio Miguel de Cervantes, e posteriormente assumidos por essa mesma instituição de ensino), de cursos de espanhol em escolas privadas de ensino fundamental e Médio e de bacharelados e licenciaturas nessa língua em instituições privadas de renome (ressalto o caso, também em São Paulo-SP, do encerramento dessa licenciatura em instituições como a PUC/SP e a Universidade Presbiteriana Mackenzie). Constantemente, vemos nas redes sociais e na lista de discussão ELEDOBRASIL notícias que nos preocupam e entristecem sobre a situação do ensino do espanhol em diversas partes do país e em diferentes modalidades de curso. Cito como exemplo a preocupação com a incipiência da oferta do espanhol no estado de Minas Gerais, disciplina que passou a ser oferecida no contra-turno, manifestada recentemente em notícia no caderno “Cidades” do jornal mineiro *O Tempo*.⁸ Problemas como esse e outros constantemente são mencionados em diversos espaços de circulação de informação: falta de alunos por aulas no contra-turno ou em Centros de Línguas e, portanto, fora do que estritamente se pode considerar como grade curricular e dos horários de frequência das aulas pelos alunos; suspensão de cursos por “falta de professor” (muitas vezes em função das péssimas condições de trabalho que lhe são oferecidas) e também por falta de interesse por parte da comunidade; falta de espaço, tanto físico quanto na grade curricular; empecilhos os mais variados, por vezes deliberadamente plantados para impedir o andamento de atividades didáticas, etc.

Ao mesmo tempo, para não terminar apenas com esse ar de pessimismo, também cabe apontar algumas iniciativas, em geral em âmbito federal, que poderão vir a modificar um pouco esse panorama, tais como a ampliação de algumas universidades federais, como é o caso da UNIFESP, com a implantação de uma licenciatura em Espanhol, levada a cabo na

⁸ Disponível em: <<http://goo.gl/s1u305>>.

cidade de Guarulhos, na região metropolitana de São Paulo; a criação de outras instituições federais, com licenciaturas em Espanhol; a criação e consolidação da UNILA – Universidade de Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, Paraná, onde se situa a tríplice fronteira; a presença do ensino dessa língua em cursos de terceiro grau dos Institutos Federais e também nas FATEC paulistas. Isso para falar da realidade da qual estou mais próxima.

Outras iniciativas interessantes poderiam ser mencionadas, muita coisa ainda poderia ser dita, mas não é objetivo aqui listar o que foi e o que deixou de ser feito. O que merece verdadeiro destaque é falta de sistematicidade, a ausência de programas claros que definam rumos e a total improvisação que vemos imperar, quando não a total omissão e as profundas incoerências constatadas com frequência, além da dependência total do que ocorre num determinado momento ou das autoridades de plantão e não como decorrência de políticas de Estado, de estados e de municípios.

Nossa responsabilidade, reafirmo neste texto tal como o fazia no original, é enorme – a da nação, representada por seus poderes e pelo MEC, a dos estados, a das instituições de ensino, especialmente as que formam professores, e a de cada um dos que acreditamos na importância da educação para produzir mudanças significativas na vida dos indivíduos e melhora de condições do povo. Cabe a nós, portanto, não nos acomodar diante do que se vem observando e não ceder à tentação do fácil, que só nos levará ao fracasso, e tomar as rédeas, com muita seriedade e consciência, de nosso papel político nessa questão, desse eterno futuro que, esperamos, mesmo parecendo inatingível, está por vir. É necessário, para tanto, que nossas instituições invistam de fato (menos discurso e mais ações), com critérios decorrentes da clara definição dos variados perfis necessários e com rigor na sua aplicação, na formação de professores e também na pesquisa, indispensável para a produção do conhecimento, que é a única forma de dar sustentação a uma prática de qualidade e responsável. A qualidade, não o mercado ou outras razões de ordem externa, lembremos, é condição de sobrevivência do ensino do espanhol, assim se afirma também nas OCEM. Se não o fizermos dessa forma, entraremos num mundo de faz de conta (os professores fazem de conta que ensinam

e os alunos fazem de conta que aprendem, ouve-se com muita frequência, e isso quando se oferece esse ensino).

Afinal, pergunto novamente, neste ano de 2015, quando vai valer a Lei 11.161? Quem fará valer a lei? Ou de novo chegaremos a repetir os eternos e constantes chavões: “a lei, ora a lei”, ou “a lei não vingou”, e também o velho refrão espanhol que usei no título de um outro trabalho em que manifestei preocupações equivalentes: *del dicho al hecho hay trecho?* Preferiríamos que essas expressões fossem substituídas por um belo “dito e feito”.

Mas não percamos nem a esperança nem a força de atuação. *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*, diz o belo e clássico poema de Antonio Machado; *esperar não é fazer, quem sabe faz a hora não espera acontecer*, diz a bela canção de Geraldo Vandré. Continuemos fazendo a hora e construindo o caminho que nossas autoridades não têm conseguido levar adiante a contento. É daquilo que nós, professores, pesquisadores e todos os demais que levamos adiante essa empreitada vimos fazendo e viermos a fazer que se vai construindo, a duras penas, um belo, ainda que não tão sistemático como gostaríamos, panorama.

Neide Maia González é bacharel e licenciada em Letras (Português, Francês, Espanhol) e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. É professora Sênior do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma instituição e docente e orientadora na Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MAELE) da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. É coautora das *Orientações Curriculares para o ensino médio* e foi representante da área de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na Comissão Técnica do PNLD 2011 (SEB-MEC). Foi vice-presidente e presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) de 1995 a 1997, da qual é sócia fundadora, e também é sócia fundadora da ABH-Associação Brasileira de Hispanistas.

Referências

- BARBOSA, R. A. *Mercosul quinze anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007.
- FERNÁNDEZ, I. G. E.; GONZÁLEZ, N. T. M. (Cons.). Conhecimentos de Espanhol. In: *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília, MEC-Secretaria de Educação Básica, 2006. cap. 4, p. 127-164.
- GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas e ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil: desafios para sua implementação, que aparece apresentado pela autora no vídeo presente no CD Rom que reúne os trabalhos apresentados no IV Congresso Brasileiros de Hispanistas, realizado em setembro de 2006, na UERJ, Rio de Janeiro.
- GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. In: *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística* – Universidad de Buenos Aires, n. 20, enero de 2009. El Español en Brasil: investigación, enseñanza, políticas, organizado por FANJUL, A. P.; CELADA, M. T., p. 21-32.
- GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 16, p. 25-54. (Coleção explorando o ensino).
- GONZÁLEZ, N. M. Formación/formação: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação? In: ROCA, M. del P. (Org.). *Letr@ Viva – formación de profesores de español lengua extranjera (E/LE)*, v. 1, n. 1, jun/2010, p. 304-328. Disponível em: <<http://goo.gl/IUo4aA>>.
- RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 16, p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

ANEXO 1 - Carta de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 5 de setembro de 2008.

A comunidade de professores e pesquisadores da área do Hispanismo, reunida no V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, em seu ato de encerramento, aprovou o encaminhamento desta carta às autoridades responsáveis pela definição de políticas administrativas e acadêmicas, nos âmbitos federal e estadual, com a finalidade de apresentar um breve diagnóstico da situação do ensino do espanhol no Brasil, tendo em vista o que dispõe a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, bem como propor sugestões no que se refere à formação (inicial e continuada) de professores dessa área.

Partimos do princípio de que a referida lei – pela qual a Língua Espanhola passa a ser uma disciplina de oferta obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino médio, públicos e privados, do país a partir de 2010 – é um fato político e de política lingüística. Sendo assim, cabe perguntar o que o Estado (nação) e os estados (da federação) fizeram, estão fazendo e estão dispostos a fazer pela sua implementação, sem deixar que outros, movidos por interesses que nos são alheios, o façam.

A primeira das iniciativas tomadas, logo após a sanção da lei, foi a elaboração, pelo MEC, das *Orientações Curriculares para o ensino médio (Conhecimentos de Espanhol)*. Do seu teor, destacamos aqui dois aspectos importantes, posto que precisam ser fortemente considerados na concepção de formação de professores e no ensino a ser oferecido: o papel mais educativo e formativo do que instrumental que é atribuído ao ensino de línguas, e particularmente da língua espanhola no ensino médio e o reconhecimento da heterogeneidade do espanhol, que aponta para a necessidade de tratar essa língua, na sua especial relação com a nossa, de modo não *estandarizado* e nada hegemônico.

A segunda dessas iniciativas, por parte do MEC, foi a seleção e distribuição de livros para as escolas de ensino médio que manifestassem a sua intenção de dar início ao ensino dessa língua e para aquelas que já a ensinassem. É bom fazer saber que, em muitos casos, por razões que ignoramos e a partir do relato de professores, esses livros não chegaram às mãos dos docentes que já estão em serviço. Consta, também, que

haverá nova seleção de livros, agora para compra de livros a todos os alunos, fato que conta com nosso apoio.

Apesar dessas iniciativas, tem-se conhecimento de que poucos estados da federação estão efetivamente preocupados com e empenhados em implantar a Língua Espanhola no ensino médio, algo que precisaria de um planejamento mais diretamente voltado para necessidades locais, muito variadas num país das dimensões do nosso. Enquanto isso, chegam até nós informações oficiosas de projetos de "formação de professores" à distância, financiados por instituições alheias ao âmbito universitário nacional e, em alguns casos, sem nível universitário, ocupando o espaço e as funções atribuídas ao Estado brasileiro, por meio de suas instituições universitárias e descumprindo as próprias exigências do MEC no que se refere ao número mínimo de horas presenciais e práticas para a formação de professores. Particularmente no que tange à formação de professores de espanhol para o ensino médio, os órgãos oficiais competentes, nas esferas nacional e estadual, não podem renunciar ao seu dever de realizá-la dentro dos padrões por eles mesmos estabelecidos. Mas entre verdades, boatos e mentiras, o tempo vai transcorrendo sem que se vejam medidas efetivas articuladas por quem de direito para implementar, com a necessária qualidade, a lei promulgada.

Urge, portanto, que o Estado (nação) e os estados da federação: incentivem, apóiem e promovam concursos; disponham de um quadro claro, nem inflado nem subestimado, das reais necessidades de mão-de-obra, tanto nas instituições formadoras quanto nas escolas de ensino médio; identifiquem a situação em que se encontram aqueles professores já legalmente habilitados, porém atuando em outras áreas ou trabalhando de forma precária; definam o espaço de que deverá dispor a disciplina de Língua Espanhola, tanto do ponto de vista físico, quanto na grade curricular, para oferecer essas aulas que, em conformidade com os documentos oficiais e na forma da lei, deverão estar integradas à totalidade das disciplinas para alcançar os fins educacionais previstos.

Nossa responsabilidade é intransferível – a da nação, representada por seus poderes e pelo MEC, a dos estados da federação, a das universidades e a de cada um dos que acreditamos na importância da educação para produzir mudanças significativas na vida dos indivíduos e

na melhora de condições do povo. Cabe a todos, portanto, não se acomodarem diante do que se vem observando e não cederem à perigosa tentação do fácil e do enganoso. Os verdadeiros responsáveis não podem abdicar de suas funções e precisam tomar as rédeas desse processo, com seriedade, considerando o caráter político dessa questão.

Concluimos esta carta aberta ressaltando que a qualidade do trabalho na formação do professor e do aluno do ensino médio é condição para que a implementação da Lei nº 11.161/2005 ocorra de fato, seja bem sucedida e tenha continuidade.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

A modo de conclusión...

Com a Lei apareceu uma demanda quantitativa, e também qualitativa, de professores de espanhol para a educação básica. A busca foi por formar não somente mais professores de espanhol, mas, principalmente, formar professores dentro da perspectiva educacional de ensino de línguas, em sintonia com os documentos que norteiam a educação básica.

Houve aumento nos quadros de professores formadores nas IES, ampliação dos cursos de Letras-Espanhol já existentes e criação de novos. Houve também incremento acadêmico/científico do campo, com mais pesquisas, eventos, publicações, orientações, dissertações, teses, etc. Assim, houve um investimento grande (quantitativo e qualitativo) no setor universitário, tanto público quanto privado, no sentido de atender com qualidade a demanda prevista com a aprovação da Lei: os trabalhos apresentados em eventos de áreas afins à formação docente, assim como artigos e livros publicados nos últimos anos permitem-nos constatar que em diversas universidades existem pesquisas e projetos diversos cujos temas se relacionam direta ou indiretamente à formação inicial e continuada de professores de espanhol e a práticas realizadas na sala de aula do ensino básico.

No entanto, várias ações do poder público não favoreceram a implantação da Lei e o que se viu foi um mercado que não absorvia os profissionais formados: falta de concursos para a escola regular, falta de demanda por parte das escolas, retirada do espanhol de escolas que já o tinham na grade, demissões de docentes, etc. Isso gerou

um descompasso: as IES formando vários docentes qualificados para um mercado que definhava cada vez mais. Aliado a isso, havia o eterno problema das condições docentes de trabalho: precariedade completa para se colocar em prática a formação recebida. Concluímos, portanto, que, enquanto as licenciaturas, pesquisas e publicações acadêmicas procuram sintonizar-se com as iniciativas do Ministério de Educação em prol da implantação do espanhol, a educação formal ainda não dispõe das condições necessárias para que se possa aprender língua estrangeira na escola.

Dessa forma, a Lei produziu inúmeras contradições: impulsionou o setor do ensino superior, mas não o setor ao qual se referia diretamente, a escola regular; ao contrário, em vez de um aumento da demanda por professores, gerou um encolhimento no mercado, uma retração da oferta do espanhol nas escolas que, aliada à falta de condições de trabalho para implementar um ensino mais produtivo, como se quer nos documentos, levou os profissionais formados a buscarem alternativas em outros campos de atuação, como empresas de tradução, escolas de idiomas, pós-graduação, etc.

Como consequência, nos últimos anos tem havido também diminuição/redução no setor superior: faculdades particulares que tinham a licenciatura em espanhol fecharam os cursos, o número de alunos que procuram e se matriculam nas licenciaturas em espanhol tem diminuído, etc. Por exemplo, no primeiro semestre de 2015, dos 125 alunos ingressantes no curso de Letras noturno da UFMG, turno no qual está a opção de licenciatura/bacharelado em espanhol, somente cinco escolheram essa língua como habilitação, ou seja, 4%, sendo quatro na licenciatura e um no bacharelado.

Vimos ao longo das páginas anteriores que a Lei trouxe alguns outros avanços para o ensino do espanhol na escola: projetos de formação continuada; projetos de pesquisa/ensino/extensão; cursos de especialização e de pós-graduação; algumas leis, orientações e ações estaduais que, teoricamente, poderiam impulsionar a implantação da Lei; vagas (ainda que poucas) em concursos públicos para docentes da Educação Básica; busca, por parte de professores, pesquisadores e alunos, das universidades e do ensino regular, por delinear e concretizar uma perspectiva formativa para o ensino das línguas no contexto escolar e um ensino

crítico do idioma, cumprindo quantitativa e qualitativamente a demanda surgida com a lei; alguns projetos governamentais de fomento à formação docente; estabelecimento de algumas parcerias e abertura de alguns canais de diálogo e comunicação com o poder público; luta organizada por parte das associações e dos professores/pesquisadores da área de espanhol no Brasil; formação docente em sintonia com os documentos que regem a educação brasileira; interesse dos alunos pela língua e suas culturas; medidas do governo federal para nortear e apoiar a implantação do espanhol nas escolas (inclusão da língua espanhola em ações educativas nacionais importantes como o PNLD, PNBE, OCEM, Coleção Explorando o Ensino-MEC, ENEM, PIBID, etc.); experiências positivas com esforços (de professores, escolas, comunidades, secretarias de educação, etc.) para a boa implantação do espanhol em alguns contextos.

Sabemos, no entanto, que as poucas condições favoráveis que surgiram não foram suficientes para a concretização das previsões otimistas motivadas pela aprovação da Lei. Devido a várias razões, comentadas ao longo deste livro, temos hoje uma realidade distante daquela prevista em 2005: não cumprimento ou cumprimento inadequado da Lei por parte do poder público nos estados; inclusão precária ou não inclusão do espanhol nas escolas; não abertura de concursos ou poucas vagas em concursos realizados; contratação de professores sem formação ou contratados precariamente; dificuldade e/ou falta de diálogo por parte do poder público; baixa ocupação das poucas vagas de concursos, e até abandono das mesmas, devido às condições precárias de trabalho; inúmeras leis, resoluções, orientações e ações estaduais que dificultam a implantação da Lei; não absorção, pelo mercado, dos profissionais formados; poucas políticas e incentivos do poder público para implantação da Lei e para a formação continuada/pós-graduação dos professores; poucas políticas e incentivos do poder público para a formação à distância; tendência à privatização e terceirização do ensino de línguas nas escolas públicas; predomínio e hegemonia da língua inglesa na educação básica; dificuldades para se colocar em prática um ensino em sintonia com os documentos que regem a educação brasileira; formação continuada docente precária, às vezes oferecida por atores sociais alheios ao contexto educativo brasileiro; não condução do processo por critérios reais de integração linguístico-cultural,

mas sim por critérios mercadológicos e políticos; deslocamento de professores de outras áreas para ensinar a língua espanhola; falta de condições estruturais alheias ao professor (violência, drogas, etc.); exclusão do espanhol em contextos em que o mesmo era forte; língua espanhola como anexo e não como parte integrante do currículo e da proposta de formação dos alunos; falta de continuidade da língua na oferta; desvio de função dos professores de espanhol, que se vêem obrigados a atuar em outras áreas; acordos e parcerias com entidades alheias à educação básica brasileira; leis que não saíram do papel; falta de planejamento e ações por parte do poder público e das escolas; descumprimento dos parâmetros e orientações curriculares nacionais e estaduais; professores de outras áreas dando aulas de espanhol; não convocação de aprovados em concursos para professores de espanhol; etc.

Mas esta história continua, pois é uma história de sonhos, desejos, expectativas...

Esta é uma história da Lei do espanhol no Brasil... Poderá haver outras, até melhores! É o que esperamos.

**Publicações Viva Voz de
interesse para a área de didática e ensino**

O espanhol no ensino básico

Cristiano Barros

Elzimar Costa (Org.)

**Trabajando la gramática de ELE:
explicaciones y actividades**

Ana Lúcia Esteves dos Santos

Raquel Moreira Rezende (Org.)

Variación lingüística y enseñanza de E/LE

Cristiano Barros

Elzimar Goettenauer (Org.)

Esboços críticos sobre a tradução literária

Rômulo Monte Alto

Os livros e cadernos Viva Voz estão disponíveis em
versão eletrônica no *site*: <www.lettras.ufmg.br/vivavoz>



As publicações Viva Voz acolhem textos de alunos e professores da Faculdade de Letras, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas (disciplinas, estudos orientados e monitorias). As edições são elaboradas pelo Laboratório de Edição da FALE/UFMG, constituído por estudantes de Letras – bolsistas e voluntários – supervisionados por docentes da área de edição.