

## Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil

### From the official documents to teachers' training: representations concerning the teaching of Spanish in Brazil

Dorotea Frank Kersch\*  
Fabiane Cristina de Mello\*\*

**RESUMO:** Os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais no Brasil têm destacado que muito mais que focar no ensino das quatro habilidades, é tarefa da escola promover a educação linguística, o que significa sensibilizar os alunos para as línguas estrangeiras em geral. Neste trabalho, investigamos as representações sociais em relação ao ensino do espanhol no Brasil, de quatro professores em formação, da região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, que foram entrevistados, e procuramos verificar se o discurso presente nos documentos oficiais já foi incorporado pelos professores em formação. Os resultados mostram que, para os entrevistados, ensinar espanhol ultrapassa a gramática da língua, e a inserção no mercado de trabalho, sendo preciso mostrar aos alunos as diferenças culturais presentes nos países de língua espanhola. Apesar do discurso dos professores não se mostrar totalmente indiferente às representações presentes nos documentos, é necessário, ainda, que esses futuros profissionais (re) conheçam estes documentos, compreendendo o importante papel que o ensino de línguas estrangeiras tem no Brasil, e, por extensão, sua responsabilidade como professores de espanhol neste âmbito, ação que se refletirá na qualidade de suas aulas e na formação de seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua espanhola. Representação social. Documentos oficiais. Professores em formação.

**ABSTRACT:** The official documents on foreign language teaching in Brazil have highlighted that the school has to promote linguistic education by raising students' awareness to foreign languages in general rather than just focusing in the teaching of the four abilities. In this work we investigated the social representations concerning the Spanish teaching. We interviewed four teachers that are still pursuing their bachelor's degree from the Vale dos Sinos region, in Rio Grande do Sul. We aimed to identify whether these teachers have incorporated what is stated in the official documents of foreign language teaching. The results showed that for these teachers teaching Spanish means much more than just teaching the grammar of the language or joining the job market. For them it is important to show the students the cultural differences among the countries where Spanish is spoken. Even though the speech of these teachers is not indifferent to what is stated in the official documents, there is still a need for these professionals to improve their knowledge of these documents in order to better understand the importance of teaching foreign languages in Brazil. It is also important for them to recognize their responsibilities as Spanish teachers, so that this awareness can reflect in the quality of their classes and in the education of their students.

**KEYWORDS:** Spanish language. Social representation. Official documents. Teacher's training.

\* Professora do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS.

\*\* Graduanda em Português/Espanhol na UNISINOS, bolsista FAPERGS.

## 1. Introdução

Quando se fala em língua espanhola no Brasil, é comum relacioná-la à aprovação da Lei 11.161, conhecida como *Lei do Espanhol*, cuja aprovação em 2005 desencadeou um processo de (re)conhecimento da importância desse idioma para o Brasil. Se considerado o contexto no qual o país está inserido - membro do MERCOSUL, parte da América Latina, e o único país de fala portuguesa, essa importância aumenta. Desse modo, parece que somente nos últimos anos a língua espanhola, no Brasil, começou uma caminhada efetiva e lenta em busca do lugar que realmente deve ocupar na vida e nos currículos das escolas.

Apesar de a língua espanhola parecer estar ocupando seu lugar somente nos últimos anos, é preciso relembrar que, há bastante tempo, especificamente a partir de 1934, começou-se a ensinar espanhol no Brasil em nível superior, e, a partir de 1942, ela foi implantada nos currículos das escolas brasileiras. Desse modo, não é de agora a tentativa de consolidar a oferta dessa língua nas escolas do país.

A Lei 11.161 instituiu a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola nos currículos do ensino médio das escolas brasileiras, estabelecendo um prazo de 5 anos, a contar de 2005 (até 2010, portanto), para que todas as escolas pudessem integrar essa disciplina aos currículos, como se verá adiante. A partir da aprovação da lei, iniciou-se uma grande procura por profissionais habilitados ao exercício docente em língua espanhola. Essa procura faz-se presente até os dias de hoje, uma vez que não é fácil encontrar professores de espanhol para suprir as necessidades decorrentes da lei, e oferecer um ensino de qualidade aos alunos brasileiros.

Para o Rio grande do Sul, há três documentos oficiais que orientam o ensino de línguas, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (Referenciais), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). Esses documentos baseiam-se nos estudos e teorias mais recentes para a área, entretanto, os conceitos ali apresentados nem sempre chegam à formação de professores e, conseqüentemente, às escolas. Se chegam, são compreendidos, absorvidos e impactam/transformam o ensino oferecido?

Considerando esse contexto – obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio, o que, teoricamente, abre mais oportunidades para os professores, e a existência de documentos oficiais que orientam o ensino de línguas – conversamos com quatro professores em formação para saber que expectativas têm em relação ao futuro, como veem o ensino de espanhol e, desse

modo, verificar também se as orientações presentes nos documentos estão incorporadas ao discurso desses professores, imaginando que isso possa se refletir também na sua prática futura.

O texto acha-se dividido em quatro partes. Na sequência, fazemos uma retrospectiva sobre o ensino do espanhol no Brasil, até chegar à Lei 11.161/ 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas. Em seguida, focamo-nos nas representações sociais, que são a base de nosso estudo, para, depois, ver como o ensino de línguas estrangeiras/adicionais está representado nos documentos oficiais. Na terceira parte, descrevemos a forma de obtenção dos dados e o perfil dos participantes de nosso estudo. Na quarta seção, fazemos a análise e discussão dos dados, para, então, apresentar nossas considerações finais.

## **2. Sobre o ensino de espanhol no Brasil, representações sociais e identidades**

Para compreender as representações que os professores em formação participantes do estudo têm em relação ao ensino de espanhol e como isso impacta a constituição de sua(s) identidade(s), iniciamos pela descrição da presença do ensino de espanhol no Brasil, passamos para os conceitos de representações sociais e identidades para, então, ver como o ensino de línguas, com destaque para o espanhol, está representado nos documentos oficiais.

### **2.1 O ensino de espanhol no Brasil**

Para situar o espanhol no contexto brasileiro, começamos esta seção com duas indagações de Campos (1999-2000), as quais são também bastante comuns entre nós, brasileiros: “[...] por que somente nos últimos anos o espanhol experimentou um considerado auge nesse país, o único de língua portuguesa da América? Por que o Brasil se manteve distanciado de seus vizinhos hispano-americanos por tanto tempo?” (CAMPOS, 1999-2000, p. 183, tradução nossa). A autora responde a esses questionamentos, situando o espanhol no Brasil, numa perspectiva histórico-social, de 1934 até os dias atuais, ressaltando dados importantes que possibilitam entender a presença dessa língua atualmente nos currículos das escolas.

Durante o governo do Rei português Dom João VI, no século XIX, surgiu a primeira instituição oficial de ensino de línguas no Brasil. No entanto, apesar da existência dessa instituição, foi somente a partir de 1934 que se começou a ensinar especificamente a língua e literaturas espanhola e hispano-americana em nível universitário (CAMPOS, 1999-2000). No

âmbito das escolas, foi em 1942 que se introduziu o espanhol como língua estrangeira obrigatória, ao lado do francês e do inglês, em nível médio.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afetou de modo negativo o ensino de línguas estrangeiras, frente à primazia dada à língua portuguesa. Em função da aprovação dessa lei, as faculdades passaram a receber uma procura cada vez maior pela língua materna, desconsiderando o ensino de línguas estrangeiras, em prol da língua portuguesa (CAMPOS, 1999-2000).

Em 1971, aprovou-se outra Lei de Diretrizes e Bases, que outorgou à escola o direito de escolher a língua estrangeira a ser adotada no ensino médio, e sugeriu a opção de outra para o ensino fundamental. Assim, a maior parte das escolas optou pelo ensino de língua inglesa ou francesa. Paralelamente ao quase desaparecimento da língua espanhola no ensino Fundamental e Médio, começaram a surgir cursos privados de ensino de línguas estrangeiras.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei Nacional de Educação, os gestores da educação no país começaram a se conscientizar em relação à importância do ensino de línguas estrangeiras para que o Brasil não ficasse de fora da globalização. A partir desse momento, profissionais da educação começaram a discutir os currículos das disciplinas escolares e sua adequação à Lei Nacional da Educação. A discussão gerou a publicação de um documento oficial com os novos parâmetros curriculares nacionais, pelo Ministério da Educação e do Desporto. Passados nove anos, em 2005, aprovou-se a Lei 11.161, a chamada Lei do Espanhol.

A lei 11.161 instituiu que, num prazo de cinco anos, a disciplina de espanhol fosse implantada nos currículos das escolas, para o ensino médio. A oferta é de caráter obrigatório por parte das instituições de ensino para os alunos de ensino médio de escolas públicas, devendo ser oferecida no turno regular de aula (ainda que seja optativa para os alunos); para alunos do ensino fundamental de escolas públicas e alunos de escolas privadas, a disciplina é facultativa, podendo ser oferecida no contraturno.

A implementação da lei, entretanto, esbarra em alguns entraves, como a falta de professores qualificados e as especificidades de nosso sistema educativo. Para Martínez-Cachero (2009), o sistema educativo brasileiro é reflexo da complexidade e da diversidade do país. Não se pode deixar de pensar também na qualidade do ensino aqui oferecido. Martínez-Cachero (2009) apresenta dados do Programme for International Students Assessment (PISA) da OCDE, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para mostrar que o

desempenho dos alunos brasileiros é extremamente baixo no tocante ao esperado. Como principais problemas Martínez-Cachero (2009) refere:

[...] a baixa escolaridade e desigualdades no acesso e permanência escolar; a persistência do analfabetismo; as restrições para ter acesso a uma educação infantil de qualidade; os níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão no Ensino Fundamental; e os níveis insuficientes de acesso, permanência, desempenho e conclusão no Ensino Médio. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2009, p. 3, tradução nossa).

Assim, para Martínez-Cachero (2009), estamos diante de um difícil contexto para a aplicação da Lei 11.161. Esse é o universo em que realizamos nosso estudo. Interessa-nos saber se os professores em formação têm consciência do contexto que os espera, que visão têm acerca do futuro e como isso impacta na constituição de sua(s) identidade(s).

## **2.2 As orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas adicionais**

Três documentos orientam o ensino de línguas adicionais no Rio Grande do Sul, estado onde se desenvolveu nossa pesquisa: dois nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM) e um estadual (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, doravante Referenciais).

Analisando esses documentos no que diz respeito ao ensino de línguas, percebe-se que esse trabalho destina-se a promover a formação integral e cidadã dos alunos, auxiliando-os a ampliar sua visão de mundo e compreender as diferentes culturas. Com essa postura diante da língua estrangeira – e das pessoas que a falam – permite-se o “[...] acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (BRASIL, 2000, p. 11). Há, também, uma preocupação em inserir os alunos no mundo globalizado, o que só se daria com o desenvolvimento da competência de sensibilidade intercultural. Não se trata, pois, somente de desenvolver a competência linguística dos alunos, mas de contribuir para a sua formação geral enquanto cidadãos (BRASIL, 2000, p. 26).

Sob essa perspectiva, o papel do ensino de língua(s) passa a ser mais amplo, responsável pelo alargamento dos horizontes culturais dos alunos. Ao conhecer outras culturas, eles têm a oportunidade de refletir sobre sua própria e, assim, conhece-la melhor, de (re)constituir sua identidade, uma vez que nós nos constituímos em relação aos outros. A conscientização do aluno em relação às outras culturas, não as reconhecendo como melhores ou piores, mas como diversas, fará com que tenha mais condições de perceber semelhanças e diferenças.

Acreditamos que essa atitude respeitosa diante da diversidade influenciará a forma de ser, agir, pensar e sentir.

Os Referenciais, por sua vez, deixam clara a questão de se capacitar os alunos a se envolverem com textos importantes das outras línguas, por meio dos quais

“[...] os educandos poderão entender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

A tarefa da escola, portanto, vai muito além do desenvolvimento tradicional das quatro habilidades. O objetivo do ensino das línguas adicionais na escola básica inclui, além do conhecimento linguístico, a formação para a cidadania. Por essa razão, os Referenciais se propõem a pensar “[...] o ensino de uma língua adicional com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130). O egresso da escola hoje precisa estar capacitado para agir no mundo e transitar entre as diferentes culturas.

Quanto ao ensino do espanhol em si, considerando a proximidade do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina, essa língua acaba tendo outro *status*, porque é necessário desconstruir o mito de que o espanhol é muito fácil (e por isso, não requereria dedicação do aluno). Os Referenciais chamam a atenção para que o espanhol seja usado para levar os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre sua condição no encontro com o outro, levando-os a compreenderem melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem,

[...] para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural [...] promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de integração, para [...] poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 133).

Isso inclui, a nosso ver, mostrar ao aluno que ele é participante do MERCOSUL, desenvolvendo com ele uma identidade *mercosulina*, e propor atividades que fomentem seu letramento, isto é, capacitá-lo a participar de diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em língua materna e na língua estrangeira. Ou, como propõem as OCEM,

[...] nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à

alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil à construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p. 129).

Em suma, ainda que no ensino médio o aluno talvez veja a língua estrangeira (no nosso caso, o espanhol), como uma ferramenta que lhe será útil quando ingressar no mercado de trabalho, é necessário que esse conhecimento não se limite a uma ferramenta, mas é preciso ser entendido “[...] como um meio de integrar-se e agir como cidadão”. (BRASIL, 2006, p. 147).

Essa mudança de perspectiva – de deixar de encarar o ensino de língua estrangeira como o domínio das quatro habilidades e passar a vê-lo como elemento auxiliar na formação integral do cidadão, porque pode se tornar mais tolerante à diversidade linguística e cultural – passa também pela formação de professores, por isso nos interessa conhecer as representações que professores em formação construíram a respeito de ser professor de espanhol no Brasil. Assim, nos perguntamos: os professores que estão sendo formados para responder à demanda originada pela Lei 11.161 têm essa consciência em relação ao papel do ensino das línguas adicionais? Estão preparados para desenvolver a consciência cidadã propalada pelos documentos oficiais, o que os levará a ser também mais tolerantes às variedades de menor prestígio do português?

### **2.3 Falando de representações e identidades**

Tudo que nos rodeia, incluindo cada objeto que vemos, escutamos e tocamos, são representações constituídas ao longo dos anos, sem que nos déssemos conta delas. Para Moscovici (1978), as representações são sociais à medida que são percebidas em meio às relações sociais estabelecidas pelas pessoas, pelos objetos produzidos e consumidos, pelas modificações que ocorrem a cada dia, em todo lugar: “Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As representações que construímos a respeito de um objeto (no nosso caso, sobre ser professor espanhol no Brasil) afetam a construção de nossa(s) identidade(s). Assim, entende-se, tomando o contexto no qual este estudo está inserido, que o professor de língua espanhola em formação possui, no início de sua formação, uma representação do que seja ser professor de espanhol, a partir das representações que circulam na sociedade (o que provavelmente o levou a optar por essa carreira), e ambiente onde ele se insere. No entanto, com o passar do tempo e as experiências acumuladas (principalmente as acadêmicas, que deverão lhe dar suporte para

compreender o que significa ensinar espanhol) passará a (re)constituir suas representações sociais (e sua identidade).

Nós constituímos tudo o que está ao nosso redor, inclusive nossas identidades, na língua e através dela (RAJAGOPALAN, 1998). Levando isso em consideração, evidencia-se o papel da língua na construção e circulação das representações sociais, e também para a (re)constituição das identidades dos sujeitos.

O interacionismo sócio-discursivo é um aporte teórico importante para a análise dos dados das entrevistas com professores em formação. Bronckart (1999) propõe que se considerem, também, as condições de produção, ou seja, é necessário levar em conta a própria pessoa que produz o texto, o receptor, lugar de produção do texto, o momento e o tempo de produção, além do objetivo, ou efeito que se quer produzir sobre o destinatário. Esses parâmetros podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado.

Seguindo essa linha, os dados coletados para esta pesquisa serão analisados à luz dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999), das informações que neles são explicitamente apresentadas, ou seja, das escolhas lexicais dos participantes da pesquisa nas entrevistas.

As informações presentes nesse conteúdo temático, segundo Bronckart (1999, p. 97) “são representações construídas pelo agente-produtor”. Esses conhecimentos variam de acordo com a experiência e o nível de desenvolvimento do produtor e estão previamente organizados na memória do agente antes de se “materializarem” através da ação de linguagem.

Os sujeitos constituem sua identidade da maneira pela qual eles se representam. Nessas representações, acabam repetindo discursos já ditos por outros em suas interações sociais. Bronckart (1999) nos mostra que essas representações são avaliações coletivas realizadas pela atividade humana. Reside aí uma estreita relação entre a linguagem e a identidade. É a língua que expressa o universo interior do locutor, a partir do que ele pensa e da forma como pensa.

As questões identitárias surgem em meio a uma concepção de linguagem como discurso, em que o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em uma situação interacional específica é visto como ponto central, ou seja, “[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). Além disso, não se pode esquecer que todo ato discursivo se situa em um mundo sócio-histórico e cultural. Moita Lopes (2003, p.20) esclarece esse processo:

[...] quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas com, por exemplo, um homem mulato, bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro, etc, ou seja, a partir de suas marcas sócio-históricas ainda que certos traços identitários sejam suspensos em algumas práticas discursivas ou em alguns posicionamentos interacionais em uma mesma prática discursiva ou que possam se tornar mais relevantes em alguma prática ou em certos posicionamentos interacionais. (MOITA LOPES, 2003, p.20)

Em função desse nosso posicionamento em relação ao outro que o tipo de pessoa que somos pode mudar a qualquer momento na interação ou de contexto para contexto. A identidade do sujeito, aquilo que ele é, é definido nos e pelos discursos que o envolvem. Assim, as pessoas são interpretadas de acordo com sua vinculação dentro de um discurso.

Como já dito anteriormente, as pessoas fazem uso da linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, negros, pardos etc, enquanto vão se reconstruindo ao agirem em relação aos outros por meio da linguagem, demonstrando suas identidades. Vale ressaltar que as identidades sociais são fragmentadas, contraditórias e em fluxo. Dessa maneira, um participante desta pesquisa, por exemplo, não é apenas um professor de espanhol em formação, ele é aluno da universidade onde se está fazendo a pesquisa, é profissional, proveniente de escola pública, homem, mulher, entre tantas outras identidades que podem emergir nos discursos. Esses aspectos identitários são fundamentais e devem ser levados em conta, pois é possível que alguns traços se apaguem em determinadas práticas discursivas e fiquem mais relevantes em outras.

### **3. Metodologia**

Para este estudo, de base qualitativo-interpretativista, fizeram-se entrevistas semiestruturadas com um grupo de quatro professores em formação em Letras Português-Espanhol, de uma universidade da região do Vale dos Sinos, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A partir das transcrições, foram identificados os conteúdos temáticos, que são conjuntos de informações explícitas em um texto, através de unidades declarativas da língua. Essas unidades possibilitam agrupar o discurso dos entrevistados em conjuntos com temáticas próximas, a partir dos quais, em nosso caso, é possível perceber as representações sociais dos professores em formação (Bronckart, 1999).

Quanto aos participantes da pesquisa, são quatro professores em formação, estudantes de Letras- Português/Espanhol, descritos na sequência. De modo a preservar sua identidade, e por questões de ética, foram-lhes atribuídos nomes fictícios:

**MARIA:** cursa o 6º semestre de Letras Português/Espanhol. Trabalhava há um mês em uma escola de idiomas da região, como professora de espanhol. Realizou um intercâmbio para a Argentina, estudando no país por um semestre.

**MERCEDES:** cursa o 6º semestre de Letras Português/Espanhol. Ainda não atua como professora de espanhol, mas é professora de língua portuguesa há cinco meses. Possui diploma em nível avançado/espanhol, por um curso de idiomas de sua região.

**FELIPE:** cursa o 5º semestre de Letras- Português/Espanhol. Tem contato com o idioma há aproximadamente três anos. Realizou um intercâmbio de um semestre na Argentina, onde continuou seus estudos em língua espanhola. Não atua na área como professor.

**JUAN:** cursa disciplinas do 6º e 7º semestre de Letras Português/Espanhol. É formado em história, atuando nessa área há quatro anos. Chegou a atuar como professor de espanhol, mas por um curto período de tempo. Possui contato com o espanhol desde 2008, quando ingressou no curso de Letras.

#### 4. Análise e discussão dos dados: as representações dos professores em formação

A transformação da escola se dá, necessariamente, a partir das mudanças que acontecerem na formação dos professores, seja na inicial, seja na continuada. No caso do espanhol, algumas conquistas houve: a lei que o institui como oferta obrigatória nas escolas, documentos oficiais que tentam orientar escolas e professores para oferecer um ensino na escola pública que incorpore uma visão diferente do ensino de língua estrangeira/adicional: voltado, em primeiro lugar, à formação cidadã, ao letramento na outra língua, ou seja, um ensino que priorize a leitura de textos significativos dessa língua,

Nas falas dos participantes de nossa pesquisa, fica evidenciado que compreendem o ensino do espanhol na sua diversidade e que a língua é feita pelos falantes, logo, é possível compreender as pessoas que falam a língua se forem trabalhados textos significativos nessa língua, textos que retratem os costumes, a cultura, como manifesta Felipe:

Porque uma língua a gente tem que pensar, quem que fala essa língua? São as pessoas, e aí a gente vai pensar, como é que essas pessoas vivem? Como é que são os costumes delas? Então, é importante ensinar isso ao aluno também. Os hábitos, os costumes, não só a parte linguística. (Felipe)

Maria parece entender que, ao atuar em sala de aula, terá o desafio de não se ocupar apenas das normas da língua, mas todo o contexto social, cultural e linguístico que compreende o ensino de idiomas. Também manifesta a idealização do professor motivado, que acredita na capacidade de seu aluno aprender. É provável que Maria já tenha tido contato com a sala de aula ‘real’, em que o professor precisa de uma dose extra de motivação, uma vez que, na escola pública, tem duas horas semanais destinadas ao ensino do espanhol – às vezes, apenas uma (e gostaria de trabalhar a língua, a cultura, a cidadania).

[...] eu acho que o professor envolve tudo isso, ser motivado, levar muitos conhecimentos pra sala de aula, [...] não julgar que aquele aluno não vai conseguir aceitar desafios, tentar passar pra esse aluno, mudar a realidade desse aluno, ainda que sem pensar utopicamente levar pra ele alguma coisa, mudar um pouquinho da vida daquele aluno através da língua estrangeira, mostrar o que isso pode proporcionar pra ele no futuro, que é a língua estrangeira no mundo, por que é importante ter essa segunda língua. (Maria)

Nos implícitos da fala de Maria podem-se perceber as características da escola pública, a escola real. Ainda que possa parecer utópico, ela acha que o professor deveria tentar, por meio da língua adicional, mudar as perspectivas dos alunos em relação ao futuro. É o que percebemos em nosso contato com professores e com as escolas: professores e alunos desmotivados, sem ver sentido no que estão aprendendo, sem verem necessidade de estar aprendendo o que estão aprendendo.

Nossos participantes têm, pois, uma representação do que seria o ideal (acreditar no aluno, mudar a realidade desse aluno), porque possivelmente o que vivenciam nos seus primeiros contatos com a escola pública (como têm sido também os nossos contatos) é um professor desmotivado por seus baixos salários, sua alta carga horária, um número de alunos na turma que inviabiliza um trabalho mais personalizado, e o desrespeito da escola em relação à sua disciplina (não reprovar o aluno na língua estrangeira, ter pouca voz nos conselhos de classe) ou ainda, encontrar a língua estrangeira sendo oferecida por alguém que não tem a formação para tal, usada apenas para o preenchimento da carga horária desse professor.

Juan também parece compreender que é preciso, a exemplo do que sugerem os documentos oficiais, levar o aluno a desenvolver uma sensibilidade em relação às outras línguas – o que o levará também a respeitar as diferentes línguas e seus falantes.

Acho que então o professor ele deve, sim, focar que o aluno que tem idioma né além do português da língua na...nativa pode ser mais facilmente inserido no mercado de

trabalho, mas eu acho que não é só isso, tem que tentar formar, tem que tentar trazer esse aluno pra aula não só por isso, mas também por aprender uma nova cultura, pra aprender uma... novos costumes e tal.( Juan)

Entretanto, parece que também ainda acreditam que é necessário desenvolver a ideia utilitária da língua estrangeira, como forma de fazer o aluno a valorizar essa disciplina, em função da referência que é feita ao mercado de trabalho. Essa visão acaba sendo um tanto quanto ingênua, uma vez que se sabe que um ou dois períodos semanais (que acabam sendo interrompidos pela série de atividades rotineiras próprias da escola) não vão tornar o aluno em condições de competir no mercado de trabalho. Essa visão utilitária, do espanhol como ferramenta, é compartilhada também por Felipe:

[...] eu acho que tem que falar do mercado de trabalho, então que eles podem ser inseridos mais facilmente no mercado de trabalho, [...] eu tento fazer com que eles também aprendam sobre cultura, que não seja aquela coisa só técnica de aprender pra entrar no mercado de trabalho, eu acho que isso pode formar um bom profissional, mas talvez não forme bons seres humanos né [...]. Felipe

Ainda que Juan pense que é importante destacar o fato de que o espanhol pode vir a ser útil para a inserção futura do aluno no mercado de trabalho, sabe também que, acima de tudo, a escola deve se preocupar com a formação de “bons seres humanos”, ou seja, deve pensar em educar para a cidadania.

Sabe-se que o letramento é desenvolvido nas práticas sociais que requerem a leitura e escrita de textos significativos. Assim, a aula de língua espanhola precisa ser pensada para o aluno, procurando envolvê-lo nas atividades propostas, que ele veja sentido naquilo que estiver fazendo em sala de aula. Nessa perspectiva, o letramento em língua espanhola passa pela leitura e discussão de textos significativos dessa língua, dos mais variados gêneros, dos mais diversos temas que vão envolver os alunos, como mostra a fala de Felipe:

[...] o aluno também faz a aula junto com o professor, perguntar a ele o que ele gostaria de estudar numa aula de língua estrangeira, quais são seus anseios, a partir daí eu iria pesquisar das mais variadas fontes [...] não perdendo de foco o conteúdo, que deve ser ensinado também, e deve ser uma aula muito dinâmica, [...] e sempre com os quatro focos, [...] que é a leitura, a escrita, o escutar e o falar”. (Felipe)

A fala de Felipe mostra também como os professores em formação se encontram entre duas concepções de ensino de língua: por um lado, entendendo-a como interação (*o aluno faz a aula junto com o professor*, negociação entre professor e aluno sobre *o que ele gostaria de estudar*, oferecer uma aula mais dinâmica); de outro, ainda a visão que provavelmente pautou

a sua formação: o foco no conteúdo gramatical e o desenvolvimento das quatro habilidades. Aí entra o papel dos cursos de formação de professores, que têm a importante tarefa de desconstruir crenças, apresentar novos pontos de vista, decorrentes das pesquisas linguísticas contemporâneas. Mas também deixa registrada a necessidade de o professor ser um pesquisador, continuar estudando (*eu iria pesquisar das mais variadas fontes*). A realidade, entretanto, tem nos mostrado que, pela falta de uma política pública voltada a realmente querer investir em educação e melhorá-la, estamos longe – salvo raras exceções – de ver a realidade de escola pública mudada.

Em função da proximidade do Brasil a nove países de fala hispana, e pelo fato de o Brasil integrar o Mercosul, poderia se supor que as variedades latino-americanas do espanhol ocupariam grande parte das aulas de língua espanhola. Entretanto, o trabalho que a Espanha tem desenvolvido para ganhar o mercado brasileiro (VILLA; DEL VALLE, 2008) parece ainda ocupar a maior parte do espaço nas escolas brasileiras, como demonstra a fala de Mercedes:

[...] nós nos focamos muito na Espanha na Espanha, né, não que eu não trouxesse claro elementos da Espanha, também traria, também é imagina é o... ã só que eu procuraria trazer elementos diversificados, não de um ou outro país, mas tentar abarcar assim um pouquinho de cada um, sabe..olha em tal lugar ã...a...abarcar também as... as variações linguísticas [...]. Mercedes

Mercedes parece reconhecer que, ainda que devesse abrir espaço para as variedades latino-americanas, a espanhola parece dominar o espaço escolar. Importante, entretanto, é observar como essa consciência – ainda que contraditória – marca a fala do professor em formação. É possível também que esteja dizendo que seus professores não trazem as outras variedades às aulas, focando-se somente na Espanha (*eu procuraria trazer elementos diversificados*), mas teríamos de investigar isso mais profundamente. Mais uma vez, percebe-se a importância dos cursos de formação de professores darem espaço nas suas aulas às diferentes variedades do espanhol, para que a europeia seja compreendida como uma delas, mas não a única (ou a melhor).

Os quatro participantes de nossa pesquisa, através de seu discurso, parecem compreender que ensinar espanhol não é somente ensinar a gramática da língua e as quatro habilidades. Por outro lado, não se pode dizer que esses professores não se preocupam com o ensino desse aspecto, uma vez que se podem destacar segmentos temáticos relacionados ao ensino da gramática e das habilidades em espanhol. Não obstante, seu discurso mostra a importância que a cultura deve ter na sala de aula, os hábitos, os costumes, as variações

linguísticas dos povos que falam a língua espanhola. Mostram também que a aula de espanhol, muitas vezes, está relacionada ao aprendizado da língua, como ferramenta que pode facilitar a inserção dos futuros trabalhadores (atuais alunos) no mercado de trabalho, quando deveria procurar formar *bons seres humanos*, inserindo-os, portanto, no mundo globalizado, que precisa de seres humanos que respeitem e aceitem a diversidade, uma vez que o trânsito das pessoas, na atualidade, é bem mais acentuado.

Essas representações dos professores em formação mostram que, mesmo que inconscientemente (porque talvez nunca tenham analisado a fundo os documentos oficiais durante sua formação) compreendem que o ensino de espanhol vai muito além de aprender a falar espanhol, ou reconhecer as regras dessa língua. Certamente esses entrevistados têm ainda que se tornar conscientes de seu importante papel como professores de línguas, e aprender a fazer de suas futuras aulas momentos de aprendizado e reflexão de aspectos que ultrapassam as paredes das salas de aulas, os muros das escolas, as fronteiras de seu país, para (re)conhecer as realidades culturais e a diversidade dos outros povos, tornando seus alunos sujeitos críticos, capazes de compreender quem são, de perceber sua importância no mundo, de respeitar todos aqueles que são “diferentes” deles e ao mesmo tempo tão iguais, com tantas histórias por contar, com tanto por ensinar/aprender (e ao mesmo tempo com tantas coisas em comum).

Se o ensino de língua espanhola for compreendido assim, transformarão suas aulas de língua estrangeira um lugar de encontros, de questionamentos, de reflexão e compreensão da realidade, e irão muito além do livro didático, das colocações pronominais, das conjugações verbais.

Ao que se pode depreender das representações desses professores, eles têm uma visão que começa a se assemelhar às representações dos documentos oficiais no tocante ao ensino de espanhol; no entanto, como mencionado acima, falta ainda amadurecerem, para saber como fazer das aulas de espanhol momentos de formação da cidadania, da reconstrução da(s) identidade(s) dos alunos – inclusive a mercosulina. Falta-lhes, ainda, reconhecer a leitura e a escrita como de práticas sociais, como importante papel no desenvolvimento do letramento dos alunos, e o importante papel do professor de línguas adicionais para o Brasil, e para o mundo.

## **5. Considerações finais**

Os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estão carregados de representações em relação ao que seja ensinar espanhol no Brasil. Dão ênfase a um ensino

pautado nas práticas sociais, na construção da cidadania, na (re)constituição da identidade brasileira (e latino-americana) dos alunos, no respeito à diversidade cultural e linguística dos “outros”, na atuação no mundo globalizado, no letramento, e na possibilidade de modificar o lugar onde os alunos vivem, através dos conhecimentos adquiridos nas aulas.

Em termos de ensino de espanhol, temos hoje uma lei que determina a oferta da disciplina no ensino médio das escolas públicas, documentos orientadores com um capítulo específico para o espanhol (OCEM), entretanto, na prática, as coisas não são tão simples. Até onde pudemos perceber em nossas conversas com os participantes de pesquisa (e com outros professores em formação e em ação), eles enfatizam que o ensino do espanhol deve ir além da gramática da língua e que aspectos da cultura devem fazer parte do planejamento. Além disso, têm uma representação muito positiva em relação à profissão e à escola, que a realidade da escola, quando assumirem suas próprias turmas, provavelmente se encarregará de mudar. Como viabilizar a oferta de espanhol com qualidade, se a carga horária é de uma (no máximo duas) aula semanal? Como trabalhar a cultura, a variação linguística, os textos significativos na língua, em aulas preparadas especificamente para cada turma, se, num contrato de 20h, será necessário assumir 20 delas (ou se dividir em mais de uma escola)?

Além disso, a maioria dos materiais com que os professores em formação têm contato no seu curso privilegia a variante europeia, o que não abre espaço para a constituição da identidade mercosolina. Se analisarmos os currículos dos cursos de Letras Espanhol, veremos que também ali o espaço para o espanhol (e sua literatura) não peninsular é restrito. A política de investimento da Espanha para ganhar o mercado brasileiro parece estar dando bons resultados.

Considerando o que foi dito até aqui, percebe-se que a proposta de ensino de línguas estrangeiras presente nos documentos oficiais para o espanhol parte de um princípio norteador importantíssimo e necessário nos dias de hoje: desenvolver a cidadania nos estudantes brasileiros, prepará-los para o mundo globalizado, e os participantes da pesquisa demonstram ter conhecimento disso. Entretanto, parece que estamos longe de ver isso implementado na sala de aula.

Nas conversas com os participantes da pesquisa, fica implícita a ideia de que falta motivação ao professor, que ele subestima a capacidade de aprender dos alunos, que o que leva para a sala de aula não interessa aos alunos. Seria importante, pois, que o professor partisse do interesse dos alunos para a concepção de suas aulas, que procurasse mostrar a importância do

conhecimento da língua estrangeira para o mercado de trabalho. Com isso, desenvolveria nos alunos uma identificação com a língua e com a cultura associada à língua.

Há uma distância, portanto, entre a lei, os documentos oficiais, as representações dos professores em formação e a sala de aula. Para que se efetive o que está nos documentos e o que os participantes da pesquisa imaginam ser o ideal, é necessário que se repensem as políticas públicas relacionadas à educação, começando por dar à língua estrangeira um lugar de destaque (não apenas acessório), à formação de professores, abrir espaço para o espanhol não peninsular, e promover condições ao professor para constituir uma identidade social forte. Só assim formaremos profissionais para atuar no mundo globalizado.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **LEI N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)

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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

MEC/SEB. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

RS/DP. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias; Língua Estrangeira Moderna.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do RS/DP, 2009, v. I. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, S. N. Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños. **Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n. 11, p. 184-194, 1999-2000.

MARTÍNEZ-CACHERO, L. Á. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones.** Madrid, 1 octubre 2009. Disponible en: <[http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/lengua+y+cultura/ari140-2009](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009)>. Acceso en: 29 set. 2012. Texto puesto en el sitio del Real Instituto Elcano, en el apartado Lengua y Cultura.

MOITA LOPES, L. (Org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 41-81.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: EDITORA, 1998- p. 21-46.

VILLA, L.; DEL VALLE, J. 2008 ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópio**. v. 6, n. 1, p. 45-55.

Artigo recebido em: 27.10.2013

Artigo aprovado em: 12.02.2014

Domínios de Língua@gem