

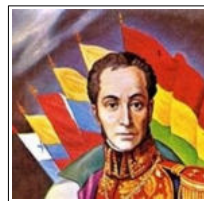
**Carolina Andrade
Anderson Brettas**

¡Hablemos Español!

O ensino da língua na história educacional brasileira



¡HABLEMOS ESPAÑOL!
O ENSINO DA LÍNGUA NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA



COLECCIÓN NUESTRA AMÉRICA
Organização – Anderson C. F. Brettas

Carolina Andrade Rodrigues da Cunha
Anderson C. F. Brettas

¡HABLEMOS ESPAÑOL!
O ENSINO DA LÍNGUA NA HISTÓRIA
EDUCACIONAL BRASILEIRA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

L688 – Cunha, C. A. R.; Brettas, A. C. F. ¡Hablemos español! O ensino da língua na história educacional brasileira. Buenos Aires: Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-78-7

 10.29388/978-85-53111-78-7

1. Língua Espanhola 2. História dos currículos. 3 Métodos de Ensino de Espanhol. I. Carolina Andrade; Anderson Brettas. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Foto Capa: “Esboço de Oscar Niemayer para o projeto do Memorial da América Latina”. Acervo da Fundação Memorial da América Latina, São Paulo, Brasil.

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Anderson C. F. Brettas – IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cilson César Fagiani – Uniube, Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU, Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Regina Maura Rezende – UFMT - Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.), Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes, Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

LISTA DE SIGLAS

Alcsa	Área de Livre Comércio Sul-Americana
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
JK	Juscelino Kubitschek
LDB / LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
LE	Língua Espanhola
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministro de Educação e Cultura
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Operação Pan-Americana
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Política Externa Independente
PL	Projeto de Lei
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica

QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RMRE	Relatórios do Ministério das Relações Exteriores
RSNE	Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros
TIAR	Tratado Interamericano de Assistência Recíproca
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
WWW	<i>World Wide Web</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura1	Península Ibérica nos tempos do domínio romano	19
Figura2	Charge ironizando a negação da América Latina na identidade nacional brasileira	41

SUMÁRIO

Apresentação	1
Margareth Torres de Alencar Costa	
Introdução	5
I - Gênese e desenvolvimento das línguas Espanhola e Portuguesa	17
1.1 A formação histórica da Península Ibérica	17
1.2 A separação do idioma português do espanhol	22
II - A América hispânica no discurso da diplomacia brasileira	27
2.1 O Estado imperial brasileiro	27
2.2 Primeira República brasileira	32
2.3 Era Vargas	35
2.4 De Vargas em diante	37
III - Ensino do espanhol no Brasil	49
3.1 Importância e valorização da LE	49
3.2 A obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil	60
IV - concepções de ensino de le: de 1942 até a atualidade	73
4.1 Habilidades e competências no ensino de LE	73
4.2 Concepções de ensino de LE no Brasil: trajetória histórica	77
4.3 Ensino de LE atualmente: o avanço tecnológico e as novas possibilidades	85
Considerações Finais	91
Recomendações	96
Referências	97
Referências Documentais	102
Leis	102
Decretos	103
Textos Presidenciais	103

Documentos em Geral

104

Sobre os autores

107

APRESENTAÇÃO

Quando fui convidada a fazer a leitura do livro produzido por Carolina Andrade e Anderson Brettas, pensei que iria ser um exercício muito bom, verificar o que os autores do século XXI estão discutindo sobre as concepções de ensino já iniciadas no século XX, porque agora são reflexões em tempos de mundo pós celuloide, e após a leitura do mesmo fiquei feliz de ver que o mesmo traz uma discussão pertinente ao momento de crise pela qual o país e o ensino de espanhol nas escolas brasileiras está passando.

Este livro faz uma trajetória das concepções de ensino em relação ao estudo do ensino da língua espanhola no Brasil mais especificamente nos currículos do Ensino Médio e da concepção de aluno e educador que se quer formar. Remete a questões como, por exemplo, que tipo de ser humano se quer formar ou que tipo de ensino estamos todos vivenciando e fazendo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras modernas, quando se pergunta que método de ensino tem sido utilizados historicamente depois da obrigatoriedade da Lei do Espanhol 11.176/2005 e que mudou nos parâmetros curriculares? Esta Lei mexeu com editoras e escritores de livros didáticos, e viabilizou um estudo do que vinha sendo feito antes, porque já na década de 40 e 60 o ensino de espanhol já estava inserido nos currículos escolares juntamente com a oferta de inglês, francês e alemão, sendo que a língua inglesa era obrigatória e as demais optativas.

Nesse contexto, o MERCOSUL atou como uma das molas propulsoras do ensino de ELE nas escolas brasileiras mas foi com a promulgação da LEI 11.176/2005 de autoria do Deputado Federal Átila de Freitas Lira, que tornou o ensino de Língua Espanhola obrigatório no Ensino Médio e esta medida pode ser considerada como o Boom do Ensino de Espanhol no Brasil, porque as seducs passaram a ofertar vagas nos editais de concurso para professores o que impulsionou a oferta de livros didáticos, formação de professores pelas universidades brasileiras, e todo um contexto voltado para o mercado editorial.

Os autores fazem um percurso histórico e uma discussão sobre o ensino de ELE principalmente na parte em que discutem as concepções do Ensino de ELE de 1942 até a atualidade. Depois da Lei 11.176/2005 que movimentaram homens e mulheres de boa fé a se movimentarem depois da aprovação da Lei 13.415 que definiu apenas o Inglês como disciplina de idioma estrangeiro obrigatória no Ensino Médio o que despertou nas Associações de Professores de Espanhol de todo o Brasil um movimento denominado de FICA ESPANHOL, movimento este que através de professores, alunos de espanhol e entidades de classe venham a público promover debates e eventos científicos para discutir questões que consideram ser um retrocesso, porque no contexto da Lei 13.415, e a reforma do Novo Ensino Médio proposta pelo governo Temer, a

Base Nacional Comum Curricular excluem o Ensino de Espanhol do currículo e mesmo do ENEM.

O movimento Fica Espanhol, que teve início em 2016 quando da aprovação da LEI 13.415, trouxe solicitações já discutidas antes, mas que vieram a tona com mais força que a educação pública, gratuita de boa qualidade e que de fato oferte democraticamente o direito dos alunos escolherem a (s) línguas estrangeiras que querem estudar sem impor uma em detrimento das outras pelo menos.

Com a chegada das Novas Tecnologias (ou seu incremento) porque elas já vem sendo ofertadas há algum tempo, mas somente com a oferta do Ensino a distancia da forma como na segunda metade do século XX e neste século tem sido efetivado, com o uso das Novas tecnologias as universidades e demais instituições de ensino, bem como o que as movem, começaram a pensar em novos modelos que fortaleçam e melhorem o ensino e na atual conjuntura, o processo educacional está tentando desenvolver estratégias que possam fortalecer o processo educacional e torná-lo mais inclusivo.

Os seres humanos de todas as idades vão à escola. A forma como este ambiente é visto pelos que dela fazem parte é uma contínua reflexão por parte dos educadores. Os aprendizes se sentem parte do ambiente escolar? A escola é vista e sentida pelos alunos como um lugar prazeroso para onde eles querem ir? Os alunos e alunas sentem que pertencem a este lugar ou a escola representa um não lugar para eles?

O movimento FICA ESPANHOL é prova de que a luta pelos direitos de escolha, pela democratização do ensino que foi brutalmente atingido em suas bases pela revogação da Lei de nº 11.161/2005, que foi impetuosamente revogada pelo Presidente Michel Temer por meio da medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 em seu artigo 13. Esta medida afeta diretamente a professores, alunos, editores entre outras pessoas e instituições voltadas ao ensino.

Assim, este livro discute a história do ensino de espanhol no Brasil e sobre a importância e a valorização do idioma, analisando a legislação vigente em torno da LE, como disciplina regular, que compreende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Lei N. 11.161 de 2005 – Lei do Espanhol – e as OCEM, apresentam as habilidades e competências no ensino de LE alargando cada uma das três grandes abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira – a tradicional, a humanista e a comunicativa –, partindo de uma perspectiva histórica e relacionando a fatos políticos, desde 1942, momento em que sua presença nos currículos das escolas brasileiras se tornou obrigatória, até o momento atual.

O livro que ora propõe os autores Anderson e Carolina vem em boa hora contribuir para o debate em torno do ensino de espanhol no Brasil e viabi-

lizar um olhar para o que precisa ser modificado no que diz respeito à situação do espanhol nas escolas brasileiras.

Margareth Torres de Alencar Costa
Teresina, Piauí, Brasil

INTRODUÇÃO

A beleza não está na partida nem na chegada, mas na travessia.
Guimarães Rosa

Nos últimos anos no Brasil, tem crescido o interesse pelo estudo e pelo conhecimento da Língua Espanhola (LE). Por quê? O que está por trás desse crescimento? A dissertação que ora se inicia procura responder em parte a essas perguntas. O que tem levado milhares de brasileiros a procurarem conhecer e falar esse idioma? Outra pergunta ainda mais importante. Quais foram os motivos que levaram o Estado Brasileiro a tornar obrigatório o estudo desse idioma nas escolas públicas e privadas? Os brasileiros precisam mesmo estudar a LE? Certamente, existem motivos históricos, políticos, econômicos e, até mesmo, culturais que justificam o estudo de LE pelos brasileiros. Eles serão abordados neste livro.

Há, ainda, uma última problematização que é central para esta pesquisa e que não pode deixar de ser mencionada: quais são os métodos utilizados até hoje no Brasil para o ensino de LE? Quais as vantagens e desvantagens de cada um deles? Quais suas diferenças e épocas de criação e utilização? São perguntas cada vez mais importantes, numa época em que o idioma de nossos vizinhos latino-americanos conquista cada vez mais notoriedade e espaço no cotidiano nacional.

Ao pensarmos na LE, propriamente dita, primeiramente, temos que as denominações “espanhol” e “castelhano” são, de acordo com o *Diccionario práctico del estudiante* (2012), da Real Academia Espanhola, sinônimos. O termo “castelhano”, no entanto, é mais antigo, faz referência ao reino de Castela, na Idade Média, quando a Espanha que se conhece hoje ainda não existia.

A implementação desse idioma como língua estrangeira, especialmente pelos brasileiros, enfrentou, ao longo dos anos, grandes resistências. Embora a Língua Portuguesa (LP) e a LE sejam línguas similares e o processo de colonização tenha ocorrido em mesmo tempo histórico, somente nos anos 90, a LE ganhou visibilidade e evidência, apresentando-se, em pleno século XXI, em destaque, com um aumento expressivo na oferta e na procura, no cenário educacional.

Segundo relata Cruz (2001, p. 2-3):

No território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área.

A expansão da LE em todo nosso território brasileiro, a cada ano, vem crescendo e ganhando destaque, especialmente, nas regiões sudeste e sul e nas áreas de fronteira com os países de fala hispânica.

Ao longo da história, ocorreram variadas mudanças na preferência por determinada língua estrangeira. Primeiramente, no caso do Brasil, houve certa predileção pelas línguas clássicas, o grego e o latim, que tiveram seu momento como partes integrantes do currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras, vivendo sua eliminação desse currículo na década de 1960.

O espanhol também teve seu momento de destaque entre as décadas de 40 e 60, quando, segundo Picanço (2003, p. 18), foi inserido no currículo da escola secundária, acompanhado de os já ofertados francês, inglês e alemão. Mas sua presença no currículo do Ensino Médio brasileiro, assim como a presença do francês e do alemão, foi ofuscada pelo espaço que a Língua Inglesa (LI) ganhou no cenário mundial, como apresenta Kulikowski (2000, *on-line*, tradução do autor).

Ainda que entre os anos 1942 e 1961 tenha existido a disciplina língua espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras, junto com as clássicas - latim e grego - e as modernas - francês e inglês -, posteriores reformas levaram à lenta redução dessa oferta plurilingüista até que ocorresse a redução a uma língua moderna que, pouco a pouco, foi compreendida como sinônimo de inglês¹.

Deparamo-nos, então, com a hegemonia do inglês, que surge com as reformas ocorridas no sistema educativo do Brasil, não mais plurilíngue, graças ao grande espaço conquistado por essa língua não apenas no País, mas no mundo.

Com relação à LE, muito une os brasileiros a essa língua e, devido a isso, há uma grande dificuldade de aceitação. Os brasileiros, a princípio, julgam o aprendizado da LE uma tarefa fácil, justamente por existir essa grande proximidade aparente. Os aprendizes impõem um obstáculo em relação ao estudo formal do idioma, considerando que o uso de expressões, vocábulos e estruturas da sua língua materna com a inclusão de traços característicos da LE é suficiente para o objetivo de comunicar-se.

Novodvorski e Cunha (2014) dizem que

Devido à proximidade genética e tipológica entre o espanhol e o português, surgiram, ao longo dos anos, estereótipos e visões simplistas e distorcidas sobre o espanhol por parte dos brasileiros, que, por sua vez, re-

¹ Si bien entre los años 1942 y 1961 existió la asignatura lengua española en la enseñanza media de las escuelas brasileñas, junto con las clásicas -latín y griego- y las modernas -francés e inglés-, posteriores reformas llevaron a la paulatina disminución de esa oferta plurilingüista hasta reducir-la a una lengua moderna que, poco a poco, llevó a que se entendiese como sinónimo de inglés.

duzem as diferenças entre as línguas a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”².

Em outras palavras, brasileiros reduziram as diferenças existentes entre a LP e a LE a uma lista de falsos cognatos, palavras de LE e de LP que possuem forma similar, mas que apresentam diferença de significado, e muitos acreditam que o conhecimento dessas palavras é suficiente para superar as dificuldades do idioma.

No entanto, alguns aspectos também afastam os brasileiros desse idioma. Entre eles, estão: as rivalidades históricas, os problemas geopolíticos existentes especialmente no passado, os atos de nacionalismos radicalizados e os projetos de Estado que foram gestados no século XIX, fatores que são explicados a seguir.

Diante do novo mundo que surgia aos “olhares” de Portugal e Espanha, as nações assinaram, em 1494 (após a descoberta da América, mas antes da descoberta do Brasil), o Tratado de Tordesilhas, a fim de dividir as terras já descobertas e aquelas que ainda estavam por vir. Porém, mesmo com o acordo, os dois países continuaram com suas disputas militares e políticas por territórios, especialmente na América do Sul.

Passados oitenta anos desde a chegada dos europeus às Américas, momento em que cinco nações europeias (além de Portugal e Espanha, destacam-se França, Holanda e Inglaterra) lançaram-se como colonizadoras, a rivalidade entre os dois países se agravou, quando, com a crise na sucessão do trono português, entre 1580 e 1640, três reis espanhóis se tornaram responsáveis pelo governo de Portugal, gerando a fúria dos portugueses. A submissão de Portugal à Espanha teve como resultado a Guerra da Restauração, travada entre as duas nações.

E, como principal fator que marca essa distância em relação à LE, tem-se o grande movimento de independência que se inicia no século XIX. De acordo com Vlach (2006, *on-line*),

Portugal e Espanha constituíram, no início da Idade Moderna, os denominados Impérios Português e Espanhol da América, respectivamente. O desaparecimento destes dois grandes impérios ibéricos, nas três primeiras décadas do século XIX, por meio do que se convencionou designar de independência política, originou cerca de 30 novos Estados, o que colocou, na cena política então delineada, a necessidade de definição da identidade nacional das novas repúblicas; o mesmo é válido para a única monarquia constitucional americana, o Brasil, que escolheu o regime monárquico.

² Debido a la proximidad genética y tipológica entre el español y el portugués, surgieron, a lo largo de los años, estereotipos y visiones simplistas y distorsionadas sobre el español por parte de los brasileños, que, a su vez, minimizan las diferencias entre las lenguas a una lista de palabras consideradas “falsas amigas”.

Com o fim das guerras de independência, as antigas colônias espanhola e portuguesa deram início a vários Estados soberanos nas Américas. A independência do Novo Mundo marcou, definitivamente, a separação entre as colônias e as metrópoles e, desse modo, os idiomas também se afastaram.

Com a desagregação do antigo sistema colonial, com a emergência e construção nacional dos países latino-americanos, o Brasil manteve o princípio dinástico, acentuando uma diferença profunda em relação aos vizinhos do continente. No plano ideológico, foi construída e propagada no imaginário social uma suposta superioridade em relação aos hispano-americanos, imbuída pela concepção de “civilização”, em contraposição à “barbárie”, o que operou a aproximação do País às potências europeias. Em que pese o atraso e o escravismo brasileiro, legitimadas pela aristocracia rural, no imaginário acerca da suposta superioridade, as Repúblicas latino-americanas eram vistas como violentas e instáveis politicamente, acometidas por insurreições e ditaduras constituídas por caudilhos.

Fatores que unem brasileiros ao idioma e fatores que nos afastam dele fizeram com que surgissem barreiras em relação ao seu estudo. A aparente semelhança leva os brasileiros a pensar que seu estudo pouco acrescentaria e as questões históricas também geram visões preconceituosas. Diante desses obstáculos, o estudo da LE, em um momento de inquestionável ascensão, foi estimulado, principalmente, pela expansão das relações comerciais entre o Brasil e seus vizinhos hispano-americanos.

Lisboa (2009, p. 200) afirma que “A expansão das relações comerciais entre Brasil e países latino-americanos falantes de espanhol e a chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil impulsionaram o mercado de ensino dessa língua”.

De certo modo, aquilo que impulsionou, a priori, esse ensino, foi a qualificação para a ocupação de determinadas vagas de emprego que surgiram como consequência dessa próspera relação entre o Brasil e seus vizinhos.

A LE é língua oficial da maioria dos países vizinhos do Brasil e, somado à LP, é língua oficial do Mercado Comum do Sul (Mercosul), mercado criado em 1991 que, tendo como membros o Brasil e quatro países hispanofalantes, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, visa a uma maior integração de suas economias, buscando benefícios para cada nação. É importante destacar que, além dos membros, outros seis países são associados ao bloco: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname, sendo quatro deles hispanofalantes, e que a Bolívia é considerada membro em processo de adesão³ desde 2012.

³ “Composição do Bloco: Todos os países da América do Sul participam do MERCOSUL, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012). Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012). Estados Associados: Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013)”. Informações disponíveis na página oficial do Mercosul: <<http://www.mercosul.gov.br>>.

Picanço (2003, p. 69) afirma que “No Brasil, [...] a criação do Mercosul é apontada como um dos motivos pelos quais, a partir do início dos anos 90, o idioma começou a ser oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional”.

Porém, apesar dessa possível principal motivação, diversos motivos caracterizam a notoriedade conquistada por esse idioma. A começar pelo fato de ser a segunda língua nativa mais falada em todo o mundo, sendo oficial em 21 países, segundo Sedycias (2005, p. 38-43), a LE é considerada uma das mais importantes línguas mundiais. Pode-se destacar, também, sua importância internacional, já que é a segunda língua como veículo de comunicação internacional. A LE ainda é popular como segunda língua em todo o mundo, inclusive no maior mercado, os Estados Unidos da América (EUA). E, junto a tudo isso, pode-se destacar o fato de a LP e a LE serem consideradas línguas irmãs, já que têm a mesma língua de origem, o latim.

A LE direciona os olhares aos países hispanofalantes e aos parceiros que integram o Mercosul, com os quais o Brasil tem uma intensa relação social, política, econômica e cultural. Temos uma relação de muito maior afinidade com aqueles que nos cercam do que com a própria Espanha, que manteve poucas relações com o Brasil, desde o período colonial, em que colonizou parte do atual território brasileiro.

Com base nisso, neste trabalho definimos Brasil e América Latina. Discutimos o ensino de LE e a necessidade desse ensino, especialmente, no que diz respeito às relações existentes e estabelecidas entre o Brasil e sua vizinhança hispanofalante.

A consolidação da identidade latinoamericana do Brasil foi consagrada ao estabelecer-se pela Constituição de 1988, promulgada durante o governo José Sarney, em seu artigo 4º, parágrafo único, que: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988, p. 5).

Em 2002, a ampliação ou consolidação das relações com a América do Sul foi apresentada, pelo presidente eleito da época, Luiz Inácio Lula da Silva, desde seu primeiro momento sob o comando do governo, como a maior prioridade brasileira. Segundo Santos (2014, p. 147-148), o presidente eleito afirmou estar profundamente empenhado na integração da América do Sul e já adiantava que os vizinhos sul-americanos receberiam um olhar com atenção especial.

Buscava-se, além da integração comercial e da infraestrutura entre os países do continente, mais integração política e social. Esse reforço da integração dos países da América do Sul, segundo o então Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Celso Amorim, contribuiu para uma integração mais ampla da América Latina como um todo.

Simultaneamente a essa demanda pelo ensino da LE a partir dos anos 90, em 2005, o governo Lula sancionou a lei 11.161, que tornou obrigatória, em horário regular, a oferta de LE nas escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Médio: “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” (BRASIL, 2005). A lei ainda estabelece a inclusão, de caráter facultativo, do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5. à 8. série do Ensino Fundamental.

Tal determinação deveria ser cumprida dentro de cinco anos a partir do ano de aprovação da lei, encerrando-se, em 2010, o prazo para inclusão da LE nos currículos das instituições de Ensino Médio brasileiras.

Com a sanção dessa Lei, estabeleceram-se as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – no Ensino Médio (OCEM), que indicam o caminho a ser seguido pelo ensino de LE. Esse documento busca a construção da identidade do estudante e, por isso, toda a reflexão ali presente está em constante processo de revisão, reavaliação e, se necessário, de mudança.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 128) reafirmam o momento de destaque vivido pela LE:

A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

O conhecimento de línguas estrangeiras sempre teve seu lugar de destaque na sociedade. Porém, à medida que os anos se passaram, mudou-se o foco desse ensino. Antes, o conhecimento de uma língua estrangeira, especialmente as clássicas, era sinônimo de erudição, hoje, esse conhecimento é muito valorizado no âmbito profissional.

No entanto, baseando-nos nessa obrigatoriedade, não devemos considerar essa língua estrangeira apenas como um meio de crescimento profissional; é mais do que isso, a LE permite que se aja como cidadão. O ensino de uma língua estrangeira não pode ter como único foco, portanto, a preparação para o trabalho, tampouco a superação de provas seletivas, objetivo da grande maioria das escolas de Ensino Médio que encontramos hoje. O ensino de um idioma expõe os alunos à alteridade e à diversidade, auxiliando-os na construção da sua identidade; estudar um idioma estrangeiro é acessar uma nova cultura, aprender e conhecer outras culturas, a fim de melhorar a sua própria compreensão.

Nesta obra, analisamos as concepções de ensino utilizadas por professores de LE como língua estrangeira desde a sua primeira aparição nos currículos, na década de 40, no governo Getúlio Vargas, até os dias atuais, momento em que vive seu auge.

Mas, para analisar essas concepções de ensino - ou métodos -, devemos, antes, estabelecer sua diferença em relação à metodologia, conceitos comumente confundidos. De maneira simplificada, podemos dizer que método é o caminho, o modo como se procede para a realização de algo e que metodologia é o conhecimento dos métodos.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 12-13), o método “[...] é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade [...]”; quer dizer, os métodos permitem que as pessoas sejam capazes de encarar os problemas com os quais se deparam no dia-a-dia, buscando, sempre, as melhores soluções.

Procuramos conhecer como se deu a evolução no modo de ensinar a LE, analisando, para isso, os objetivos principais de cada época - com base, principalmente, no contexto histórico relacionado ao idioma - e as novas concepções de ensino, ou métodos, que, apesar de sempre terem sido alvo de discussão, vivem um momento de intenso estudo e de propostas de mudança.

Comparando-se o ensino convencional à nova situação, passamos da simples transmissão do conhecimento à construção do conhecimento realizada pelo próprio indivíduo. O que se espera do professor é que saiba ouvir, observar, refletir e problematizar conteúdos e atividades, e que não seja mais disciplinador e dono do saber, como antes era. O método deve ser direcionado ao processo de aprendizagem (e não aos conteúdos e resultados) e deve buscar a autonomia intelectual do indivíduo, que, aqui, é pensante.

Para o ensino de LE no Brasil, especificamente, considerando a existência de três grandes abordagens de ensino/aprendizagem, a tradicional, a humanista e a comunicativa, alguns métodos foram e são utilizados por professores de LE como língua estrangeira.

Em relação à abordagem tradicional, Richards e Rodgers (2003) afirmam que enfatiza-se a competência gramatical. O ensino se dá por meio de explicitação de regras, fornecidas pelo professor, e os alunos se limitam a realizar atividades. Nessa abordagem, o professor é o dono do saber, desconsidera-se o conhecimento prévio do aluno, o professor é a autoridade e deve ser obedecido, sendo um exemplo a ser seguido.

Pode-se dizer que três principais métodos representam essa abordagem: Gramática e Tradução, Método Direto e Audiolingual. O primeiro tem como ênfase as habilidades de leitura e escrita, busca-se evitar, ao máximo, que erros gramaticais sejam cometidos, a partir do domínio da gramática normativa

e da memorização e da tradução. O segundo método tem como princípio o contato direto do aprendiz com a língua em estudo, a língua materna é excluída da sala de aula; trabalham-se, especialmente, as habilidades de fala e audição, com base em estruturas do cotidiano. E o terceiro método, por fim, se baseia na fala, havendo ênfase na expressão oral, e a aprendizagem da gramática se dá por meio de exemplos; para a efetivação da aprendizagem, ocorrem exercícios de repetição e memorização, e comparações entre a língua alvo e a língua materna, a fim de evitarem-se erros.

O método Audiolingual foi bastante criticado por não possibilitar que o aluno avance do estágio do automatismo para a espontaneidade na expressão da língua. O enfraquecimento desse método fez com que surgissem alguns métodos baseados na abordagem humanista que, apesar de não estar intimamente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem seus métodos utilizados por alguns educadores que julgam os aspectos psicológicos importantes para o processo educacional. Dentro dessa abordagem, Silva (2013, p. 22) destaca o método Natural, que, tendo o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem, se baseia no equilíbrio entre aspectos cognitivos e afetivos.

A abordagem comunicativa, ao contrário da tradicional, espera que o aluno seja capaz de atingir o objetivo da comunicação, utilizando a língua adequadamente nas mais variadas situações. Essa abordagem, que focaliza o ensino na comunicação, tem por objetivo que o aluno se comunique em LE.

Quatro métodos principais representam essa abordagem: Nomenclacional-Funcional, Comunicativo, Comunicativo Moderado, Comunicativo por Tarefas. O primeiro método tem como papel principal a transmissão de significados e o conhecimento das estruturas linguísticas exerce função secundária. O segundo tem como objetivo principal a capacidade de comunicação do aluno e, para isso, ele deve aprender a aprender, deve saber refletir, analisar e tomar consciência do que sabe. O método Comunicativo Moderado tem como ideia inicial o equilíbrio entre a língua como instrumento de comunicação e como um complexo sistema de signos e associações, pode ser vista, portanto, como uma “mescla” da abordagem tradicional e da abordagem comunicativa. E, no método Comunicativo por Tarefas, a competência da comunicação é obtida por meio de atividades de interação em sala de aula, que, nesse método, são o centro do processo de ensino/aprendizagem.

Conforme podemos observar, são variadas as abordagens e métodos existentes. Essas definições oferecem uma visão do processo de desenvolvimento da didática e deixa claro que há uma constante busca por novas orientações metodológicas que resultem num processo de ensino/aprendizagem cada vez mais eficaz.

Independentemente do método adotado, diversos recursos são utilizados para dar suporte às aulas. O quadro negro/branco e o livro são os mais co-

muns e, também, os mais antigos. Porém, com a globalização e o avanço da tecnologia, a televisão, o DVD, o som, o computador e o retroprojetor/data-show passaram a ser utilizados dando mais dinamicidade e tornando as aulas mais completas, o que facilita e otimiza o aprendizado.

Apesar de fundamentais para a transmissão de conceitos, os métodos convencionais de ensino não são totalmente responsáveis pelos conhecimentos adquiridos. Grande parte desse aprendizado é obtida na execução de tarefas fora da sala de aula. O próprio aluno, muitas vezes, por interesse ou curiosidade busca informações complementares na internet ou em outros meios.

As novas tecnologias criaram novas possibilidades nesses processos de ensino e aprendizagem. A grande facilidade e rapidez no acesso à internet permitem que o número de usuários das ferramentas tecnológicas, que proporcionam uma reflexão crítica e levam ao desenvolvimento da pesquisa, além de possibilitar o trabalho integrado, aumente a cada dia.

Aconteceu um grande avanço tecnológico ao tornar-se possível o aprendizado e o ensino de línguas estrangeiras através da internet. A incorporação de materiais audiovisuais dinamizou o ensino de idiomas e possibilitou o surgimento de diferentes métodos, tornando o ensino mais completo.

Nesse sentido, os métodos de ensino vão se adaptando ao crescente interesse por esse recurso, buscando novos métodos para consolidar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Diversos métodos existem e variados são os modos como a LE é ensinada no Brasil. Comparar os principais deles é importante para conhecermos melhor e, de certa maneira, podermos avaliar os métodos utilizados pelas instituições de ensino desde a década de 1940 até os dias atuais.

Como a escolha por determinado método se deu a partir da evolução da história política e educacional? Como o desenvolvimento histórico interferiu no modo com a LE é ensinada no Brasil? Como as metodologias eram aplicadas no passado? Baseados nisso, buscamos entender que tipos de métodos encontramos hoje. Podemos ainda encontrar métodos que obedeçam fielmente à sua definição preestabelecida? Ou o que se encontra é uma combinação de métodos?

Apesar do grande interesse que a LE tem despertado nos brasileiros, são poucos os estudos sobre o seu ensino e os métodos adotados. Pouco se fala no assunto, que pode ser considerado recente, e ainda há preconceito em relação a essa língua popularmente conhecida, no Brasil, como “o português mal falado”.

Procuramos compreender, com este trabalho, em que medida, analisando os avanços históricos, os métodos de ensino de LE passaram por transformações. E, para isso, buscamos o momento de introdução dessa língua estrangeira ao currículo brasileiro, objetivando conhecer a evolução sofrida pelos métodos a partir desse momento.

Buscamos, também, contribuir para o estudo dos métodos de ensino aplicados na internet, observando, além das teorias gramaticais, as atividades utilizadas para trabalhar as competências de leitura, audição, escrita e oralidade, e também vocabulário e tópicos gramaticais.

Esta pesquisa, de acordo com o que relata Gil (2002, p. 28), no que se refere a seus objetivos, é classificada dentro do nível descritivo, já que tem como objetivo primordial a descrição das características e a análise comparativa dos principais métodos de ensino da LE como língua estrangeira, relacionando-os ao percurso histórico vivido pelos brasileiros.

E, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e, em parte, documental. Bibliográfica, pois é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Trabalhamos com fontes secundárias, materiais que tratam da história da Espanha e de Portugal e, como consequência, das LE e LP, e da história da educação e do ensino de LE no Brasil, percurso histórico e métodos adotados, que dão embasamento teórico ao trabalho. Em parte documental, em virtude da coleta de dados incluir, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 174), documentos, dados de fontes primárias, como a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei N.º 11.161 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que também são estudados.

Para a realização da análise, apresentamos uma pesquisa de cunho qualitativo. Nesses tipos de pesquisa, segundo Gil (2002, p. 90), “[...] sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride [...]”.

Ao realizar a pesquisa, primeiro, conhecemos dados específicos da história da LE, de sua relação com a LP e de seu ensino no Brasil, para, depois, analisarmos os principais métodos de ensino adotados e, finalmente, entendermos como se deu a evolução desses métodos a partir da obrigatoriedade do seu ensino no País.

Este livro está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, “Gênese e desenvolvimento das línguas espanhola e portuguesa”, abordamos historicamente esses idiomas neolatinos, enfatizando a história da Península Ibérica, formada, hoje, especialmente, por Espanha e Portugal, e a separação do idioma português do espanhol.

O segundo capítulo, “A América hispânica no discurso da diplomacia brasileira”, que trata das concepções de América espanhola no discurso das relações exteriores do Brasil, aborda, sucintamente, as diferentes visões acerca dos países do continente. É analisado, nesse capítulo, o desenvolvimento histórico desse discurso, da formação imperial, cujo desenvolvimento deslocou gradativamente os interesses comerciais e geopolíticos para as relações com os países fronteiriços, durante a Primeira República, a Era Vargas, com o avanço

da identidade brasileira de pertencimento à América Latina e, também, de Vargas em diante.

No terceiro capítulo, “Ensino do espanhol no Brasil”, começamos tratando da história do ensino de espanhol no Brasil e seguimos dissertando sobre a importância e a valorização do idioma, analisando, para isso, a legislação vigente em torno da LE, como disciplina regular, que compreende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Lei N. 11.161 de 2005 – Lei do Espanhol – e as OCEM.

E, finalmente, no quarto capítulo, intitulado “Concepções de Ensino de LE: de 1942 até a atualidade”, apresentamos as habilidades e competências no ensino de LE e discutimos cada uma das três grandes abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira – a tradicional, a humanista e a comunicativa –, partindo de uma perspectiva histórica e relacionando a fatos políticos, desde 1942, momento em que sua presença nos currículos das escolas brasileiras se tornou obrigatória, até o momento atual. Ademais, falamos da influência exercida pela internet nos processos de ensino/aprendizagem, com vista às novas possibilidades que surgiram com o avanço tecnológico.

I

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS LÍNGUAS ESPAÑHOLA E PORTUGUESA

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado [...].

Karl Marx

No capítulo que se apresenta, abordamos a história das nações espanhola e portuguesa e de seus respectivos idiomas. Primeiramente, apresentamos a história da Península Ibérica, com ênfase em sua abrangência territorial e nos povos participantes de sua formação, para, em seguida, falarmos da separação ocorrida entre os idiomas português e espanhol.

1.1 A formação histórica da Península Ibérica

A Península Ibérica, uma ampla massa de terra geograficamente muito diversa, é formada, em sua maioria, pela região pertencente, hoje, à Espanha, que ocupa, aproximadamente, 85% do território, enquanto Portugal ocupa cerca de 15% da península.

Situada no extremo sudoeste da Europa, tem uma localização privilegiada que permitiria às duas grandes potências do início da era moderna, que a integram, realizar a comunicação entre a Europa e as Américas e entre a Europa e a África, devido à sua costa atlântica e à sua proximidade em relação ao estreito de Gibraltar.

No entanto, a Península Ibérica separou oeste e leste, sul e norte, e as nações que formam a região ocuparam, durante muito tempo, uma posição marginal nos assuntos europeus.

De acordo com o que relata Melgosa (1997, p. 24), a Península Ibérica foi, ao longo de sua história, colonizada por uma variedade enorme de povos, que viveram juntos e que tiveram suas culturas interagindo e mesclando-se de diversas formas.

O povo hoje conhecido como os Iberos tem sua primeira aparição registrada na península por volta de 1600 a.C. Acreditava-se que esses primeiros iberos eram emigrantes do Norte da África, mas, ainda que haja dúvidas, há estudos mais recentes que apontam sua origem no Sul da Europa.

Melgosa afirma que, assim como outros povos mediterrâneos, no início de sua história, os Iberos desenvolveram certa preferência pela vida em povoaamentos urbanos, o que se reforçou com o passar do tempo e levou à construção de cidades fortificadas e planejadas interiormente.

Os Iberos não foram, no entanto, os únicos habitantes da península. No final dos séculos VII e VI a.C., celtas do centro da Europa migraram para a Espanha e dispersaram-se para ocupar cerca de metade da área peninsular, misturando-se muito rapidamente com os povos já ali instalados, produzindo uma cultura celtibérica, que tinha um modelo de povoamento muito mais rural que o dos iberos.

O mais importante dos contatos estrangeiros foi com os fenícios, cujas evidências arqueológicas mais antigas datam do século VIII a.C. Sua presença na península provocou desenvolvimentos importantes na cultura da Idade do Bronze dos indígenas da região. Além dos fenícios, outros povos foram atraídos para a península, os gregos, por exemplo, foram em busca das riquezas minerais.

As Guerras Púnicas, ocorridas entre Cartago, cidade do norte da África fundada pelos fenícios, e Roma, são três conflitos que aconteceram no período de 264 a.C. a 146 a.C. e que levaram à destruição da cidade-estado fenícia.

Considerando-se os povoamentos fenícios na Península Ibérica, as derrotas sofridas por Cartago ao longo dos anos geraram consequências na região. Ao perder a primeira batalha do Mediterrâneo, os cartagineses decidiram reconstruir o seu poder criando um novo império na península.

Muito rapidamente, os cartagineses expandiram seu poder na Espanha, fazendo com que Roma estabelecesse um limite territorial. No entanto, a cidade espanhola de Sagunto, aliada a Roma, na tentativa de os cartagineses conquistá-la, despertou a Segunda Guerra Púnica e o início do envolvimento contínuo de Roma na península, que seguiu com êxito a sua luta contra Cartago.

A partir de 209 a.C., Roma conseguiu, como consequência de uma série de derrotas militares, afastar os cartagineses da Península Ibérica, que deixaram, em 205 a.C., a região para os romanos.

Uma povoação, denominada Itálica, do norte da cidade de Sevilha marca o início do interesse, e consequente povoamento, romano na península. Em 197 a.C., Roma dividiu seu território ibérico em duas províncias: *Hispania Citerior* (Espanha próxima), cuja capital administrativa era a antiga capital cartaginesa, Cartagena, e *Hispania Ulterior* (Espanha longínqua), que tinha Córdova como capital.

Roma seguiu expandindo seu povoamento na península, para o norte e para o oeste, durante os 200 anos que se seguiram. Porém, como se pode notar, essa expansão territorial não foi fácil, já que muitos anos foram necessários para concluí-la. O prenúncio dos problemas enfrentados ao longo dos anos veio

com rebelião e resistência por parte dos iberos que não se conformaram com o domínio romano.

A resistência celtibérica, em 81 a.C., em conjunto com alguns romanos refugiados, conseguiu que a Espanha se separasse do poder central de Roma, dificultando o domínio. Foi depois da morte de Quinto Sertório, general e político romano, então governador espanhol e grande responsável pelas vitórias da península sobre Roma, que a Espanha voltou ao domínio romano.

Em 31 a.C., final do período republicano, Roma ainda não havia controlado as regiões setentrionais mais remotas da península, mas, ainda que o processo de adoção e adaptação da cultura romana tenha sido iniciado pelos próprios iberos, a chegada de Roma não eliminou a cultura ibérica.

Também em 31 a.C., subiu ao poder o imperador Augusto, que, além de conquistar a única parte da península que ainda não era controlada por Roma, substituiu as duas províncias republicanas existentes por outras três. A *Hispania Ulterior* foi dividida em *Baetica*, que representa grande parte do que hoje é Andaluzia e Estremadura, e *Lusitania*, que consistia no atual Portugal. O restante, correspondente à *Hispania Citerior*, modificou-se para *Hispania Tarraconensis*, como podemos ver no mapa a seguir.

Figura 1 – Península Ibérica nos tempos do domínio romano



Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2016/06/27-de-junho-aniversario-da-lingua-portuguesa/>>. Data de acesso: 01 jul. 2016.

Desde então, a Espanha viveu 200 anos de relativa tranquilidade até que, no final do século II e início do século III, a paz acabou. Mais exatamente,

nos anos 170 e 210 d.C., invasões de mouros africanos causaram destruições na *Baetica* e asseguraram um rápido domínio na península, até que foram expulsos.

Em 298, a administração da península foi repensada e a província de *Tarraconensis* foi dividida em três, o norte e o oeste foram separados para dar origem a *Gallaecia* e o sul originou *Carthaginiensis*. As três províncias, junto com a *Baetica* e *Lusitania*, foram agrupadas com a província da *Mauretania Tingitana* no Norte da África para formar a diocese das Espanhas. Esses transtornos vividos resultaram numa grande mudança na paisagem da península, que teve suas cidades cercadas por muralhas e alteradas em sua forma.

Seguindo o período de invasões, conquistas e insucessos, foi no início do século V que ocorreu a ruína da sociedade romana. Em 407, Constante e o seu comandante-chefe, Geroncio, enviados por Constantino III, se apoderaram facilmente da península e lograram a retirada das tropas regulares da região, instalando uma guarnição de germânicos, que permitiram, em 409, a introdução de diversas tribos alemãs na península. Passaram-se mais dois anos e não houve resistência contra os invasores.

A Espanha romana tinha desaparecido e a península estava repleta de povoados germânicos. No entanto, ao fazer com que os povos lutassem contra si, os romanos conseguiram reduzi-las a apenas uma, a dos suevos, que, rapidamente, se dispersaram a partir de sua base e começaram sua expansão. Em 446, ocorreu, por parte das autoridades romanas centrais, uma tentativa fracassada de reconquista da península.

O poder dos suevos, no entanto, não durou muito. A pedido dos romanos, os visigodos entraram na península e reconquistaram territórios, tornando-se, assim, os chefes da península. Em 470, o rei visigodo Eurico eliminou a província romana, porém, o reino suevo resistiu na *Gallaecia* por mais cem anos.

Os visigodos governaram na Espanha e no sul da atual França até que os francos destruíram seu reino em 507 ao conquistar as posses visigóticas no país. A Espanha tornou-se, então, domínio dos ostrogodos da Itália. Não obstante, os visigodos da Espanha se separaram daqueles da Itália, em 531, e a consequente instabilidade facilitou o surgimento de uma província espanhola, em 552, que existiu até 624, sob domínio romano.

Foi o Rei Leovigildo que estabeleceu, por fim, na península, um Estado visigodo unido, mas não deixando com que se apagassem completamente os costumes romanos, eliminando o reino suevo até então existente e estabelecendo sua capital em Toledo, posterior centro do reino visigodo até que ocorresse sua queda, fim do domínio visigótico na Espanha, em 711, devido a uma derrota sofrida para os árabes. A Península Ibérica ficou por sete séculos sob domínio dos muçulmanos, que, posteriormente, seriam conhecidos como mouros.

O processo de retomada da região, que se iniciou em 711 e terminou em 1492, foi denominado Conquista ou Reconquista cristã e tinha por objetivo

a recuperação dos Visigodos cristãos das terras perdidas para os árabes durante a invasão ocorrida em 711.

De acordo com o que relata Melgosa (1997, p. 43), o conflito que ocorreu em 718 ou 719, não se sabe ao certo, em que as forças muçulmanas foram derrotadas, em Astúrias, por Pelágio, um nobre visigótico, deu início à Reconquista cristã da Espanha, que durou cerca de oito séculos, até que, como veremos, em 1492, Fernando e Isabel, os Reis Católicos, reconquistaram o reino muçulmano de Granada e puseram fim à retomada de todo o território peninsular.

Em meio a todo o processo de reconquista, outras situações conflituosas existiram e as guerras entre as religiões cristã e muçulmana ampliaram-se. A ideia de “cruzada”, por exemplo, existiu entre os séculos XI e XIII, na época das Cruzadas, e é um exemplo de envolvimento com a Reconquista, já que os líderes religiosos cristãos recorreram às Cruzadas, convocando seus fiéis, os chamados soldados de Cristo, para combater os muçulmanos que ocupavam a região da península, além de demais territórios.

A ação em que uma pequena expedição aragonesa sancionada pelo Papa Alexandre II conquistou a cidade espanhola de Barbastro, em 1064, até então dominada pelos muçulmanos, é considerada por alguns, segundo relata Melgosa (1997, p. 49), a precursora do movimento das cruzadas. O apoio, cada vez maior, do Papa à Reconquista e o seu crescente interesse pelas guerras ibéricas contra os muçulmanos beneficiaram os governantes cristãos e levaram à reforma da igreja na península.

A unificação de Portugal como Estado Nacional ocorreu em meio a essas expulsões dos muçulmanos. Em 1094, o êxito na Guerra de Reconquista permitiu que Portugal se tornasse a primeira monarquia nacional a estabelecer-se. Henrique de Borgonha recebeu, de Afonso VI, rei de Leão, como recompensa por tê-lo ajudado na Guerra da Reconquista a conquistar o Reino da Galiza, a mão da princesa D. Teresa, sua filha, e o Condado Portucalense, território que, posteriormente, deu origem a Portugal.

Alguns anos após a morte de seu pai, Conde D. Henrique de Borgonha, em 1139, Afonso Henriques, que se havia rebelado contra sua mãe em 1128, reafirmou-se independente de Leão e proclamou-se rei de Portugal. Durante a dinastia de Borgonha, Portugal deu continuidade às guerras de Reconquista, ampliando seu território. A construção do Estado moderno de Portugal que conhecemos hoje ocorreu em 1140, como resultado, portanto, da reconquista cristã.

Em 1085, ocorreu a queda de Toledo e, em 1212, a batalha das Navas de Tolosa, ambas bem-sucedidas para os cristãos que, entre uma e outra data, já haviam conseguido recuperar quase um terço da península.

Começando por Córdoba, em 1236, a reconquista da Andaluzia seguiu no século XIII com a conquista de Jaén, em 1246, Sevilha, em 1248, e Cádiz,

em 1262, todas com o mesmo esquema de ocupação e instalação, as cidades foram ocupadas e grande parte da população muçulmana saiu para dar lugar aos novos habitantes cristãos. Granada era o único território muçulmano que ainda restava na Espanha.

Em 1347, a Europa foi afetada pela Peste Negra, que se propagou pelo continente até chegar à península, em 1351, causando uma enorme diminuição da população e consequente reajuste nas relações sociais que beneficiaram principalmente os mais ricos.

Nesse mesmo momento, em 1350, se iniciou um período de crise política, econômica, social e religiosa na península. A península era uma terra com três religiões, a cristã, a judaica e a muçulmana e, embora tenha ocorrido uma grande batalha entre o cristianismo e o islamismo, os judeus também foram atacados. Em 1369, durante a guerra civil de Castela, a população judaica ibérica sofreu um ataque e os sentimentos antijudaicos se espalharam, primeiramente, por Andaluzia e, posteriormente, no restante da península. Como consequência, os judeus abandonaram os grandes centros ou converteram-se ao cristianismo.

As disputas fronteiriças entre Castela e Aragão, que se haviam intensificado com a guerra civil de Castela, foram amenizadas com a subida de Fernando I, um príncipe Trastámara, ao trono de Aragão. Com a sua morte, no entanto, Castela tentou, sem sucesso, invadir Portugal, sendo derrotada na batalha de Aljubarrota por D. João I, Mestre de Avis, que ficou no controle do país.

O período de instabilidade na Espanha cristã, que se havia iniciado em meados do século XIV, teve seu fim com a ascensão de Isabel I ao trono de Castela em 1474, cinco anos depois de seu casamento com o futuro rei de Aragão, D. Fernando II. A união das coroas de Castela e Aragão, em 1469, conseguiu unificar toda a Espanha, os quatro principais reinos cristãos, Castela, Aragão, Leão e Navarra, e Granada, um reino muçulmano na Ibéria, conquistado em 1492, concluindo o processo de formação da monarquia nacional espanhola.

1.2 A separação do idioma português do espanhol

As línguas portuguesa e espanhola, por terem se originado na Península Ibérica, região onde, hoje, se encontra Portugal e Espanha, têm uma história semelhante em vários aspectos.

Segundo afirma Flaeschen (2012, p. 32), de acordo com uma pesquisa realizada pelo filólogo alemão Franz Bopp, no século XIX, o sânscrito, o latim, o grego, o persa e o alemão, por possuírem determinadas semelhanças fonéticas e morfológicas entre si, provavelmente, se originaram do indo-europeu, língua comum que, posteriormente, se dividiu, dando origem a variados idiomas como, por exemplo, o itálico, que abrange o latim, idioma falado na Roma antiga.

O crescimento do Império Romano levou à dispersão dos exércitos romanos pela Europa e, conseqüentemente, à partilha de seus costumes e de sua língua, o latim vulgar, latim empregado pelas massas populares, e não aquele empregado na literatura (latim clássico), que, devido às novas interferências, sofreu modificações, especialmente, na fonética e no léxico.

Influências das línguas faladas pelos iberos, celtas, bascos, gregos, fenícios e cartagineses, povos que viviam na Península Ibérica quando da chegada dos romanos, podem ser encontradas nas atuais línguas portuguesa e espanhola, assim como, influência árabe, povo que, durante mais de 700 anos, ocupou território ibérico. Além disso, povos germânicos, como vândalos, alanos, visigodos, alamanos e suevos, também influenciaram a língua local, quando, a partir do século V, ocuparam território romano.

Durante os séculos VI e VII, segundo o que relata Mariño Paz (1998, p. 70), a cristianização dos povos germânicos e a importância política conquistada pela Igreja Católica entre os visigodos contribuíram fortemente para que o latim, apesar da existência de línguas de povos dominantes, se consolidasse como língua na península.

A diglossia, ou existência de dois falares distintos na mesma comunidade, resultado do processo de latinização, provocou um grande processo de assimilação linguística, que teve por fim a sobreposição do latim em relação às outras línguas da península, sendo imposto como língua oficial. Os diferentes povos, no entanto, ao adotar o latim, formaram variedades dialetais próprias, acrescentando seus hábitos articulatórios e novas palavras ao léxico, modificando-o.

Germânicos e árabes, ao chegar à península, deram origem aos romances medievais, como o galego-português, língua falada nas regiões onde, hoje, se encontra Portugal e Galiza e que se delineou até formar a LP que conhecemos hoje, o castelhano, o catalão, o navarro-aragonês e o astur-leonês, referentes, respectivamente, às regiões da Castela, Catalunha, Aragão e Navarra, Leão e Astúrias.

De acordo com Monteagudo (1999, p. 69), os suevos foram os grandes responsáveis por iniciar as especificidades da língua galego-portuguesa ao penetrarem na região da Galiza, no início do século V, unindo-se aos povos galaico-romanos. Entretanto, a superioridade dos visigodos em relação a eles dificultou a distinção entre as influências suevas.

A Galiza atual, território espanhol ao norte de Portugal, no decorrer de sua história, vivenciou algumas lutas de conquista e reconquista, alcançando sua independência e transformando-se num novo reino espanhol no início do século XII, quando, também, Portugal deixou de pertencer a esse reino, ganhando personalidade própria. Unida à Espanha, a Galiza, assim como outras comunidades autônomas, tem o castelhano como língua oficial e, paralelamente, o galego como língua vernácula.

A independência de Portugal, juntamente com sua expansão territorial sentido sul, alterou sua influência linguística, afastando-se do galego e aproximando-se dos dialetos moçárabes das regiões ao sul conquistadas pelos portugueses. Ao contrário da Espanha, como veremos, Portugal é um país monolíngue, já que não existem outras línguas regionais que concorrem com o português, língua oficial.

Da mesma maneira que o galego-português evoluiu até chegar ao idioma português conhecido atualmente, outros romances medievais evoluíram dando origem às principais línguas faladas, hoje, na Espanha, o **castelhano**, que é a língua oficial, o **catalão**, que sofreu influência, além de espanhola, francesa, o **galego**, cuja principal influência é o português, e, à exceção, o **basco** (euskera), LE vernácula, que é a mais antiga delas e que, por isso mesmo, diferentemente das demais, não se originou do latim, não sendo, então, um romance.

O conceito do castelhano como língua oficial foi incentivado ainda no século XIII, quando o então rei de Castela e Leão, Afonso X, ordenou que grandes obras de História, Astronomia e Direito fossem escritas nessa língua. Foi esse rei quem promoveu o uso do castelhano no lugar do latim e incentivou as traduções que elevariam a condição dessa língua à língua de cultura.

Apesar de os árabes terem deixado uma grande herança linguística no castelhano, contribuindo com, aproximadamente, oitocentas palavras, o acontecimento que marcou, segundo Saraiva (1999, p. 33-36), a formação das atuais línguas portuguesa e espanhola foi o processo de reconquista da Península Ibérica (século VIII-1492) pelos cristãos, que culminou na queda do Império Árabe da Península Ibérica.

Dentro do contexto da reconquista cristã, o prestígio político determinou o desenvolvimento da língua de cada reino. O castelhano, por exemplo, até metade do século XI, era apenas a língua da região de Castela, mas, com o crescimento do reino e, especialmente, com o bem-sucedido casamento dos reis católicos, o domínio político e linguístico castelhano se estendeu por toda a Espanha, sendo aceito por todo o país como espanhol, de tal modo que não se permitiu o desenvolvimento de outra língua, salvo, especialmente, o catalão, o galego e o basco (euskera), que sobrevivem em condição de bilinguismo em algumas regiões espanholas.

Melgosa (1997, p. 71) afirma que, no mesmo ano em que a reconquista é concluída, em 1492, o latinista e gramático Elio Antonio de Nebrija apresentou a Isabel, Rainha Católica, a primeira gramática impressa em língua castelhana, convertendo o castelhano em língua literária de relação internacional. Além da região de Castela, o castelhano passou a ser falado em Aragão e nas regiões ultramarinas conquistadas pela Espanha, fato que modificou a língua, sendo, por exemplo, incorporados, posteriormente, americanismos como consequência da conquista da América.

O uso oficial das línguas espanholas vernáculas se deu com a constituição de 1978, que instaurou uma mudança política, permitindo, às comunidades autônomas estabelecidas, de acordo com seu estatuto e de modo paralelo ao castelhano, LE oficial de todo o Estado, que o uso dessa outra língua se intensificasse, sendo, inclusive, disseminada por todos os meios a seu alcance.

O português, por representar todo um reino independente, desenvolveu-se, sendo transmitido, com o passar dos anos, para todas as regiões conquistadas por Portugal, até o momento em que o território chegou à sua formação atual, e, posteriormente, para as regiões ultramar conquistadas.

O século XV foi marcado pela expansão ultramarina portuguesa e espanhola. Diante das conquistas ibéricas, o português e o castelhano foram levados a outras regiões do mapa, como África, Ásia e Américas, e foram influenciados pelas línguas naturais dessas regiões ocupadas, como o tupi, guarani, quíchua, aruaque e náuatle, por exemplo.

As duas línguas, que desde seu início vêm sofrendo transformações, seguem em constante evolução, suscetíveis a interferências de diversos setores, como o da informática, que, com os seus vocábulos específicos, influencia ambas.

Enquanto a LP é, hoje, língua oficial de oito países, Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, a LE é oficial na Espanha, na Guiné Equatorial e em dezenove países da América Latina (Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Guatemala, Porto Rico, República Dominicana, Cuba, México), além de, não podemos deixar de citar, ser oficial, também, em uma grande região dos Estados Unidos.

II

A AMÉRICA HISPÂNICA NO DISCURSO DA DIPLOMACIA BRASILEIRA

Que as coisas são inatingíveis? / Ora! Isso não é motivo para não querê-las. / Que tristes seriam os caminhos / Sem a presença distante das estrelas.

Mario Quintana

Este capítulo trata das concepções de América Espanhola no discurso das relações exteriores do Brasil e aborda, em conjunto com um rápido traçado histórico sobre a política brasileira, as diferentes visões acerca dos países do continente. Analisamos, neste capítulo, o desenvolvimento histórico desse discurso, desde a formação imperial, cujo desenvolvimento deslocou gradativamente os interesses comerciais e geopolíticos para as relações com os países fronteiriços, até o período republicano, durante a Primeira República, a Era Vargas, com o avanço da identidade brasileira de pertencimento à América Latina e, também, de Vargas em diante.

2.1 O Estado imperial brasileiro

O século XIX foi marcado pela formação do Estado Imperial brasileiro, cujo processo teve início a partir do ataque napoleônico a Portugal, em 1807. Diante da investida contra o reino português, D. João, príncipe regente de Portugal, fugiu para o Brasil, que se tornou a sede do governo do Império Português. Pela primeira vez, em 1808, afirma Iglésias (1993, p. 95 e 96), um rei chega ao Novo Mundo e a colônia governa.

Em se tratando desse momento, segundo relatam Lopez e Mota (2008, p. 313), “[...] a transferência da corte portuguesa em 1808 marcou o início de um novo período na vida da colônia”. A inversão colonial que transformou o Rio de Janeiro na nova sede do império português possibilitou a autonomia da ex-colônia.

O Rei D. João VI elevou, em 1815, o Brasil à condição de Reino Unido ao de Portugal e Algarves. No entanto, em 1821, D. João VI, a contragosto, retornou a Portugal, deixando seu filho Pedro, herdeiro do trono português, como príncipe regente do reino. O novo chefe proclamou a independência bra-

sileira em 1822, desmembrando o Reino do Brasil do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e iniciando o Primeiro Reinado.

Lopez e Mota (2008, p. 333-4) destacam a grande importância de José Bonifácio nesse processo de independência. O diplomata foi ministro de Estado em 1822 e, nesse posto, planejou a política interna e externa brasileira e deu início ao projeto do novo Estado.

Para Mendonça (2013, p. 135), a independência do Brasil tem características próprias, em relação à América Espanhola, devido ao caráter monárquico do governante. Mas, ao mesmo tempo, se inclui no movimento liberal, dada certa limitação dos poderes e funções do Estado. A troca de ideias liberais, irradiadas pela Revolução Francesa (1789-1799), já ocorria, entre a Corte instalada no Rio e a região do Rio da Prata, que, hoje, compreende a Argentina, o Paraguai e o Uruguai, antes dos acontecimentos políticos.

O diplomata Santos (2005, p. 185) concorda com Mendonça ao dizer que o Brasil se diferenciou de seus vizinhos ao conservar o princípio de dinastia. Destaca-se, aqui, a visão da elite brasileira, cujo imaginário preconizava certa superioridade ao construir a imagem do País comparando-o à América Espanhola em seu processo de formação política.

Outros dois historiadores, Neves e Machado (1999, p. 391), falam dessa excepcionalidade brasileira ao fazer uso do sistema monárquico de governo, sendo a única ex-colônia europeia na América a adotar a monarquia de modo mais duradouro.

D. Pedro I, de acordo com o que relata Iglésias (1993, p. 124), foi o protagonista da independência do Brasil e o eixo do processo emancipatório, sendo o principal agente na formação da unidade do Estado surgido em 1822. O Brasil independente, entretanto, apresenta alguns problemas, tais como a insistência na escolha de ministros portugueses, e não nacionais.

D. Pedro, por exemplo, nomeou, para o primeiro gabinete, quatro portugueses para os quatro ministérios existentes. A independência é tida com o quarto gabinete, com a presença de brasileiros nos ministérios, mas, em julho de 1823, no início do quinto gabinete, com o afastamento e conseqüente oposição dos ministros brasileiros José Bonifácio de Andrada e Silva e Martim Francisco Ribeiro de Andrada, D. Pedro comete um grande erro e promove a dissolução da Assembleia Constituinte, que havia sido convocada em maio de 1822, antes da emancipação.

No que se refere ao reconhecimento da independência brasileira, que não foi imediato, segundo apontam Lopez e Mota (2008, p. 400), os EUA a admitiram, em 1824, ao aplicarem a Doutrina Monroe¹, que estabelecia *América para os americanos*. Os colonizadores, no entanto, tardaram em reconhecê-la e só o fizeram sob pressão da Inglaterra que, parceira comercial do novo Império,

¹ Doutrina Monroe, datada de 1823, reafirmava a visão contrária dos EUA em relação ao colonialismo europeu e tinha por objetivo a defesa dos interesses do continente americano.

tendo também reconhecido a independência brasileira, forçou o ato em 1825, de modo que tal reconhecimento foi ocorrendo aos poucos até que, em 1834, a Espanha também o fez.

Em 1826, com a morte de seu pai D. João VI, D. Pedro deveria governar Portugal ou abdicar imediatamente, mas, indeciso em relação à abdição do trono português ou a retomada do Reino Unido, união entre Portugal e Brasil, que seria indesejável para estes, decidiu abdicar, somente dois meses depois, deixando sua filha Maria, de apenas sete anos, sendo regida pela tia, dona Isabel Maria, em seu lugar.

Estabelece-se o casamento, não consumado, entre dona Maria da Glória, e seu tio dom Miguel, irmão de D. Pedro I. Mas, devido ao descumprimento do acordo referente à aceitação de uma Carta Constitucional, que garantiria um governo parlamentar, e apropriação do trono português por parte de D. Miguel, D. Pedro decide retornar a Portugal para lutar por seus direitos na Guerra dos Dois Irmãos.

Antes do regresso, segundo Iglésias (1993, p. 131 e 132), D. Pedro I, diante da crise política brasileira, se deu conta da perda do apoio popular quando, em 1831, foi recebido com indiferença em Minas Gerais e quando, devido a desavenças entre brasileiros e portugueses (ou liberais e absolutistas), ocorreu mais um dos frequentes tumultos. Os homens do Partido Português eram, assim, seus únicos aliados. As divergências entre D. Pedro e os demais poderes, a falta de apoio popular e a constante acusação de ser mais português que brasileiro foram direcionando-o à abdição.

D. Pedro regressou à Europa, abdicando do trono brasileiro, em 7 de abril de 1831, em favor de seu filho Pedro II, que tinha apenas cinco anos de idade, fazendo, assim, iniciar um período regencial.

Segundo afirmam Lopez e Mota (2008, p. 336-7), diante da sucessão do trono e da necessidade de um tutor para o novo rei, o imperador Pedro I indicou o diplomata José Bonifácio para o cargo, ministro que também pode ser considerado o fundador da política externa brasileira.

No que diz respeito ao discurso da diplomacia brasileira e à relação do País com a Europa e a América, já a partir de 1832, nos Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros (RSNE), podem-se encontrar, segundo afirma Santos (2005, p. 186), fragmentos de texto que representam a dicotomia entre as relações do Brasil com os países europeus e com os outros países da América, como em: “[...] potências da América e da Europa [...]” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1832, p. 11 e p. 21; 1833, p. 12; 1834, p. 16).

Em 1840, D. Pedro II, depois de aplicado o Golpe da Maioridade²,

² O Golpe da Maioridade se deu pela pressão exercida, pelo povo, sob incentivo dos liberais, sobre o Senado para que D. Pedro II fosse declarado maior de idade aos 14 anos e, dessa forma, pudesse assumir o poder.

apoiado pelos liberais, iniciou, aos seus catorze anos, o Segundo Reinado, transformando o país em uma potência internacional emergente, que, durante anos, gozou de paz e estabilidade.

Quatro anos depois de D. Pedro II assumir o governo, em 1844, é registrado, como aponta Santos (2005, p. 186-7), pela primeira vez nos RSNE, o uso da expressão América do Sul, que não abrangia todos os países considerados, hoje, sul-americanos. Apenas em 1888, a expressão, que apareceu pela terceira e última vez nos relatórios do período imperial, alcançou maior proximidade de definição com relação à América do Sul conhecida atualmente³.

Já a partir do século XIX, diversas imagens podem ser feitas da relação entre o Brasil e os países americanos de LE. Tendo a LP como língua nativa, muito se discute acerca da importância e valorização da LE em território brasileiro, considerando que esse país, somado a diversas nações hispânicas, integra a América Latina.

De acordo com Trindade (1992, p. 105), a análise das variadas representações que se tem sobre a formação nacional desde o século XIX nos permite identificar que raros são os exemplos de políticos e letrados brasileiros que compreenderam o país como algo conectado aos países americanos hispanofalantes. Tal fato demonstra que, durante o século XIX, e também em um período posterior, a identificação do Brasil como país latino-americano não era uma necessidade dos intelectuais, mas, pelo contrário, essa associação era vista como algo negativo.

Ainda segundo o autor, os diferentes caminhos traçados pelo Brasil em relação ao conjunto de países americanos hispanofalantes, especialmente no que diz respeito aos processos de descolonização e de independência, colaborou para a formação dessa opinião tida pelos intelectuais e para a formação da ideia de uma identidade “latino-americana” entre os países de língua espanhola.

Bethell (2009, p. 293) afirma que, em seus primeiros registros, a expressão “América Latina” foi utilizada para designar puramente a América Espanhola. Nenhum dos precursores políticos ou intelectuais hispano-americanos, franceses e espanhóis, no uso da expressão, o fez incluindo o Brasil.

O historiador ainda explica que, mesmo tendo-se reconhecida a mesma herança ibérica, os estudiosos conheciam as diferenças que afastavam o Brasil da América Espanhola. Dentre esses fatores, são citadas as divergências geográficas, históricas, econômicas e, especialmente, linguísticas, culturais e políticas.

No que tange à política, as repúblicas hispano-americanas eram consideradas, pelos brasileiros, instáveis e violentas, diferentemente do Brasil, que

³ Segundo afirma Santos (2005, p. 200), “A expressão ‘América do Sul’, com a afirmação do conceito de América Latina (inventado em 1850, mas só consolidado completamente após 1945), passou a definir [na década de 1990] uma entidade geográfica que inclui os doze países americanos ao sul da República do Panamá (exclusive) e a Guiana Francesa”.

gozou, se comparado às demais nações, de uma independência pacífica e de um posterior período político de relativa paz e estabilidade.

Durante o Segundo Reinado, iniciado em 1840, cujo governante era D. Pedro II, os representantes políticos do Brasil não apenas não se identificavam com a América Espanhola (ou América Latina) como também pouco intervinham em seus projetos, salvo exceções de regiões fronteiriças, como a do Rio da Prata, única fronteira viva entre o Brasil Império e os vizinhos hispânicos. Trindade (1992, p. 109) justifica essa exceção devido ao interesse estratégico do Brasil, que se uniu à Argentina e ao Uruguai para, ao vencer a Guerra do Paraguai, em 1870, ampliar seu território e garantir a livre-navegação nos rios da bacia do Prata.

Diante dessa situação de diferença entre o Brasil e seus vizinhos hispânicos, no ano que marcou o fim da Guerra do Paraguai, o Manifesto Republicano, que representou o início da campanha contra a monarquia no país, defendendo maior aproximação entre o Brasil e as repúblicas hispano-americanas, foi publicado. Dentre as mensagens ali presentes, podemos citar o seguinte fragmento, no qual fica clara a nova relação que se buscava em relação aos países hispano-falantes.

[...] A nossa fôrma de governo é, em sua essencia e em sua pratica, antinômica e hostile ao direito e aos interesses dos Estados americanos.

A permanencia dessa fôrma tem de ser forçosamente, além da origem de oppressão no interior, a fonte perpetua da hostilidade e das guerras com os povos que nos rodeiam. [...]

Em taes condições pode o Brazil considerar-se um paiz isolado, não só no seio de America, mas no seio do mundo.

O nosso esforço dirige-se a supprimir este estado de cousas, pondo-nos em contacto fraternal com todos os povos, e em solidariedade democratica com o continente de que fazemos parte. (BRASILIENSE, 1878, p. 85)

A monarquia, como visto, se identificava com a Europa, mas, com a chegada da República, o Brasil pôde, finalmente, assumir sua identidade americana: “Somos da América e queremos ser americanos” (BRASILIENSE, 1878, p. 85).

A partir da década de 1880, segundo Santos (2005, p. 187), algumas expressões relacionadas à ideia de América surgiram. A principal delas foi o pan-americanismo, expressão criada em 1882, que, como veremos no próximo subtítulo, representa a liderança dos EUA na busca pela integração do continente americano.

O Império do Brasil terminou no fim de 1889, com a deposição de D. Pedro II, depois de um reinado de 49 anos, por meio de um golpe de Estado militar, que teve por fim a adoção de uma forma republicana de governo. A

monarquia, o único trono do continente americano, que passa a ser todo republicano, foi derrubada.

Dessa maneira, o Estado Imperial brasileiro pode ser definido como o Estado existente no século XIX, entre 1822 e 1889, que teve a monarquia constitucional parlamentarista como sistema político.

2.2 Primeira República brasileira

De modo esquemático, pode-se separar a República em dois grandes momentos: a Primeira República ou República Velha e a Nova República, com o ano de 1930 marcando a transição.

Este subtítulo trata, especificamente, do primeiro momento, que, segundo Iglésias (1993, p. 193), pode ser subdividido na República dos Marechais, período que durou de 1889 a 1894, e na retomada do poder pelas oligarquias, ou República Oligárquica, que se estendeu de 1894 até a Revolução de 1930.

Durante a República Velha, visando à presidência da República, a oligarquia rural e os militares lutaram e estabeleceram alianças. Até a posse do primeiro presidente civil, Prudente de Moraes, em 1894, o cargo de líder do país ficou sob responsabilidade dos militares. Marechal Deodoro da Fonseca foi o primeiro presidente interino, mas, diante de sua renúncia, em 1891, o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto assumiu até 1894, quando se inicia a República Oligárquica.

Com a República, segundo afirma Santos (2005, p. 187-8), os chanceleres brasileiros adicionaram, ao seu discurso, as expressões “América Latina”, “América do Norte”, “América Central” e “América do Sul”. Foi, nesse contexto republicano, que a expressão “latino-americanas” apareceu pela primeira vez nos, renomeados, Relatórios do Ministério das Relações Exteriores (RMRE) (1890, p. 23, grifo do autor), no Tratado de Direito Penal Internacional consequente dos resultados obtidos no Congresso dos Estados da América do Sul⁴: “Recomendar aos Governos das nações **Latino-Americanas** o estudo do tratado de direito penal internacional [...]”.

Na esfera política, a ideia de maior aproximação entre o Brasil e a América Espanhola ganha força com a Proclamação da República, em 1889, quando o Brasil começa a desenvolver uma aproximação em relação à Argentina e ao Chile, que, assim como o Brasil, possuíam determinada autonomia. Nessa época, vale destacar, de acordo com Santos (2005, p. 186), esses três países, em conjunto com o Uruguai e o Paraguai, formavam o que, antes, era considerado América do Sul, sendo melhor traduzido, hoje, para sul da América.

⁴ Congresso dos Estados da América do Sul celebrado em Montevidéu, em 1888, para formular tratados sobre as matérias compreendidas no Direito Internacional Privado.

Contudo, era a ideia do pan-americanismo, que, tendo surgido nos EUA em busca da aliança política e econômica entre os países americanos, marcou o contexto da Primeira República.

No início, houve muitas discussões sobre as vantagens e desvantagens das propostas pan-americanas, analisavam-se os benefícios da adesão ao projeto liderado pelos norte-americanos em contrapartida aos benefícios consequentes da aproximação com os vizinhos hispânicos.

O Brasil, mais ambicioso que as repúblicas hispano-americanas, e buscando exercer uma função internacional para além do hemisfério, firmou um acordo comercial com os EUA, em 1891, garantindo apoio à nação norte-americana, que seguia crescendo em relação à Europa, motivo pelo qual os historiadores explicam o grande interesse brasileiro nesse fortalecimento da relação.

Os governos hispano-americanos, segundo Bethell (2009, p. 297), de um modo geral, não eram tão favoráveis ao pan-americanismo quanto o Brasil. Para eles, o interesse dos EUA no hemisfério sul era suspeito e despertava desconfiança, acreditavam que esse movimento era um instrumento para reafirmar a supremacia política e econômica estadunidense e temiam uma possível futura exploração da região. Ainda segundo o historiador, o país sul-americano mais importante na época, a Argentina, ameaçava a hegemonia dos norte-americanos e, conseqüentemente, a ideia do pan-americanismo.

Dentre os representantes políticos e intelectuais do movimento pan-americanismo, se destacam Joaquim Nabuco, primeiro embaixador brasileiro em Washington (1905 a 1910), e Barão do Rio Branco, ministro das Relações Exteriores (1902 a 1912), que foram os grandes responsáveis pela americanização da política externa brasileira, assegurando uma aliança “não escrita”, ou relacionamento cordial, com os EUA.

Segundo afirma Bethell (2009, p. 297), os brasileiros identificam os EUA e o Brasil como as duas nações gigantes do hemisfério ocidental, com algumas características semelhantes. As comparações eram feitas em relação a território, recursos naturais, política e, especialmente, em relação às diferenças existentes no que tange à América Espanhola.

Julgava-se, de acordo com o que relata Bethell (2009, p. 298), que o pan-americanismo, ou o estreitamento das relações com os EUA, fosse a melhor alternativa contra o imperialismo europeu, que, na concepção brasileira, era mais ameaçador que o imperialismo estadunidense. Acreditava-se que a união das Américas garantiria paz e estabilidade para o continente dominado, até então, pela Europa.

Oscar (2004, p. 231) corrobora com tais afirmações ao apontar que o ideal pan-americanista deve ser entendido como “[...] um movimento de solidariedade continental a fim de manter a paz nas Américas, preservar a independência dos Estados americanos e estimular seu inter-relacionamento”.

De acordo com Lopez e Mota (2008, p. 562), a partir da Constituição de 1891, que definiu o presidencialismo e o federalismo, segundo modelo norte-americano, como formas organizativas do Estado, assegurando, assim, considerável autonomia a cada estado, conflitos militares marcaram uma luta pela ocupação da presidência.

Em 1915, se concretiza a principal ação da diplomacia brasileira no que diz respeito ao período e à região onde se encontra o País. A proposta do Tratado do ABC, que inclui Argentina, Brasil e Chile, foi iniciada na gestão de Barão do Rio Branco, mas, devido a rivalidades regionais, apenas se efetivou com Lauro Müller.

A Primeira Guerra Mundial, que ocorreu de 1914 a 1918, foi responsável por distinguir o Brasil das outras nações sul-americanas, devido ao País ter sido o único a declarar guerra contra a Alemanha. Como consequência da vitória do bloco dos países aos quais o Brasil se aliou, as potências vencedoras se organizaram no Conselho da Liga para negociar um acordo de paz. O Brasil, devido à sua pequena participação na guerra, garantiu, por sucessivas vezes, uma vaga como membro não permanente da organização.

Diante da cobiça dos outros países latino-americanos pela vaga brasileira, o governo de Artur Bernardes, em 1922, teve como principal objetivo a conquista de uma vaga permanente para o Brasil no Conselho. No entanto, na Assembleia de 1925, foi aprovada uma resolução que estabeleceu, com base numa prévia discussão entre os países latino-americanos que tinham seus interesses e não se sentiam representados pelo Brasil, a rotação dos membros não permanentes na Assembleia do ano seguinte.

Segundo afirma Santos (2005, p. 192), o veto dado para a entrada da Alemanha, oponente na Primeira Guerra Mundial, como membro permanente do conselho, provocou a saída do Brasil como membro não permanente, sob a justificativa de que a organização não exercia mais sua função de foro universal e, como consequência, o País voltou ao centro do americanismo, relação que foi reverenciada no RMRE de 1927, como se vê a seguir.

A amizade, verdadeiramente fraternal, em que vivemos, no Continente, com os povos de língua espanhola, sobretudo os que conosco se limitam, ou os que constituem conosco a família de nações da América do Sul, é perfeitamente compatível com a tradição que nos liga, e há de ligar, de modo indissolúvel, aos Estados Unidos da América. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1927, p. XXII)

Com a contenção das revoltas e a consolidação do Estado liberal, tornou-se possível a transição para o poder civil, que teve Prudente de Moraes como primeiro presidente, iniciando, assim, um período em que a elite cafeeira paulistana e a mineira revezaram o poder (aliança política do café-com-leite), até 1930.

Em 1914, a crise na produção do café levou ao declínio da Primeira República, que, em 1929, viveu a queda do governo oligárquico, consolidada devido à crise econômica mundial. A instabilidade crescente dos acordos políticos e a insatisfação militar provocaram a aproximação entre grupos que não estavam de acordo com a política do governo federal. Uma sequência de revoltas unida ao descontentamento em relação à eleição de Júlio Prestes, em 1930, levou ao golpe militar que impediu a posse do presidente eleito e pôs fim à Primeira República.

2.3 Era Vargas

A Primeira República teve seu fim com um golpe de Estado articulado por Getúlio Vargas em 1930 que evitou a posse do então presidente eleito Júlio Prestes. Com a união de Vargas a militantes que lutavam pelo fim da política do café-com-leite, esse golpe se consolidou, estabelecendo-se a Revolução de 30, marco do início da Era Vargas.

Com relação a esse movimento, no manifesto à nação, publicado em junho de 1934, afirma-se que “A Revolução, todavia, operou o milagre de que muitos desesperavam. Uniu, de improviso, todos os brasileiros na mesma esperança de melhores dias. Era necessário, portanto, corresponder a esse mandato imperativo da nacionalidade” (VARGAS, 1934a, p. 1999), ressaltando-se a união do povo brasileiro pela busca do progresso.

Segundo Iglésias (1993, p. 193), a grande virada, com o início do governo Vargas, durou sete anos, de 1930 a 1937, primeiro como ditadura, governo provisório, e, posteriormente, como governo constitucional. A outra fase do governo, o chamado Estado Novo, com o corporativismo de Vargas, durou de 1937 a 1945, encerrando os quinze anos do período em que Vargas governou o Brasil de forma contínua.

Vargas, segundo afirma Santos (2005, p. 193), seguiu com o discurso americanista a continuação do tema tratado durante a República Velha, como se pode observar na fala do chanceler Macedo Soares do RMRE (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1934, p. XV): “Política de solidariedade continental e fraternidade americana, ela está baseada numa colaboração efetiva com todos os povos da América e entendimento mais íntimo com os Estados Unidos [...]”.

Diversas foram as mudanças feitas, tanto no âmbito econômico como no social, por Vargas. Durante o governo provisório, o presidente objetivou a reorganização da vida política do País, dando, para isso, início a um processo de centralização do poder.

A Política da Boa Vizinhança, apresentada pelos EUA na Conferência Panamericana de Montevideú, surge nesse momento, em 1933, como uma iniciativa referente às relações políticas entre os EUA e os países da América Latina,

áreas de interesse norte-americanas, e pode ser entendida, segundo Lopez e Mota (2008, p. 735), como uma atualização mais ativa da Doutrina Monroe.

A esse respeito, Lopez e Mota (2008, p. 790) esclarecem, ainda, que “[...] o Brasil e o resto da América Latina alinharam-se com o bloco capitalista, defendendo os interesses e valores do mundo ocidental e atlântico”. E, para fortalecer esse alinhamento, os EUA propuseram a formação de um “sistema pan-americano” que se deu pela promessa da “Política de Boa Vizinhança”, pela qual os norte-americanos buscariam manter o continente sob seu controle.

Os militares, que, nessa primeira fase, estavam presentes nos principais cargos do governo, como consequência dos conflitos gerados, perderam espaço e, quatro anos depois de Vargas assumir o poder, de acordo com o que destacam Lopez e Mota (2008, p. 670), a Constituição de 1934 foi promulgada, apesar do curto tempo de duração, já que, devido à desordem social, foi decretado Estado de Sítio⁵ em 1935, adotando medidas democráticas que colaboraram para que Vargas conquistasse mais um mandato.

Nesse momento, vale destacar a oração ao povo argentino, irradiada pelo então presidente Getúlio Vargas dias antes da promulgação da Constituição, em julho de 1934, que trata da relação do Brasil com os países do continente em que está inserido, especialmente, com a Argentina, país para o qual, inclusive, a mensagem é destinada.

Leais vizinhos, unidos por vínculo secular de amizade inalterada, cumpram-nos, a argentinos e brasileiros, considerar o desenvolvimento dos nossos países como salutar empresa de benefícios mútuos. Do conhecimento perfeito das nossas necessidades, do entendimento claro dos nossos problemas, da união dos nossos esforços em proveito da comunhão humana, depende a grandeza do nosso destino. Conjuguemos, pois, as nossas energias para que desapareçam do Novo-Mundo os raros litígios que ainda, por mal dos fados, o perturbam tão dolorosamente, e, da América, façamos, em verdade, o Continente da Paz. (VARGAS, 1934b, p. 254)

Já na década de 1930, começa-se a observar, como no exemplo apresentado acima, determinada preocupação aparente em relação aos vizinhos hispânicos, que, posteriormente, será mais evidente.

Apesar da Constituição, permanecia, durante o governo de Vargas, uma política de centralização do poder. Tendo sofrido uma tentativa de golpe por parte dos comunistas, Vargas perseguiu seus oponentes e sob o pretexto da existência de uma ameaça comunista⁶, fechou o Congresso Nacional e conse-

⁵ De acordo com Bueno (2003, p. 332), Estado de Sítio foi a suspensão de todos os direitos civis, consequência da Intentona Comunista, revolta liderada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) que visava à queda do governo Vargas.

⁶ O “Plano Cohen” era, supostamente, “[...] um plano elaborado pelos comunistas para tomar o poder” (LOPEZ e MOTA, 2008, p. 684).

guiu anular a eleição para presidente que deveria acontecer em 1937, passando a governar com amplos poderes.

No dia 10 de novembro de 1937, Vargas fundou esse regime político, conhecido como Estado Novo que, segundo Iglésias (1993, p. 248), tem apoio de grande parte do Legislativo, da maioria militar e do povo. Iniciando um período de ditadura na história do Brasil, esse regime político foi criado pela campanha integralista contra o sistema liberal.

O Estado Novo, conforme abordam Lopez e Mota (2008, p. 685), representava o fim do sistema representativo, Senado e Câmara dos Deputados; o governo central passou a ser o responsável pelos governos dos estados.

Durante a última fase do governo varguista, a Segunda Guerra Mundial foi o principal acontecimento da política externa. Em meio à guerra, de acordo com o que afirma Santos (2005, p. 194), na Conferência de Havana, realizada entre os países da América em 1940, ficou estabelecido que qualquer ação contrária ao território americano por parte de potências extracontinentais seria considerada agressão a todo o continente.

A participação do Brasil, unido aos Aliados e contra as potências do Eixo, foi responsável pela grande contradição do governo que dependia economicamente dos EUA (Aliados), mas que, politicamente, era semelhante à Alemanha (Eixo). Essa contradição, mais tarde, daria força à oposição, que cresceu, pondo fim à Era Vargas.

Com o fim da guerra, os EUA, antes defensores do território continental, ampliaram seus interesses e, mirando mais adiante, para todo o globo terrestre, reduziram o compromisso com o americanismo.

2.4 De Vargas em diante

A vitória do general Eurico Gaspar Dutra nas eleições presidenciais de 1946 marcou o fim da Era Vargas e a reestruturação do regime democrático. Essa época foi considerada o auge do populismo, política iniciada por Vargas em sua primeira fase do governo, que exaltava os ideais que colocavam o presidente como sendo um representante do povo.

Devido à sua colaboração na Segunda Guerra, e diante do caráter anti-comunista do então presidente Dutra, o Brasil se julgou merecedor de um tratamento especial por parte dos norte-americanos.

Em 1947, no Brasil, foi assinado o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR)⁷, que, em outras palavras, era uma defesa estratégico-

⁷ Do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR) formaram parte em 1947, ano de sua criação: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Outros países aderiram ao tratado posteriormente, são eles: Bahamas, Cuba, Equador, Nicarágua e Trinidad e Tobago.

militar para o continente americano, considerando o ataque contra qualquer um dos membros como um ataque generalizado. A partir do ano seguinte, quando o tratado entrou em vigor, os Estados Unidos conquistaram a segurança que estavam buscando para a América.

No entanto, os países latino-americanos necessitavam, além de segurança, de ajuda econômica da maior potência americana. Ainda em 1947, com o Plano Marshall⁸, em que ficou estabelecida a reconstrução de parte da Europa por parte dos EUA, a Latino-América pensou que a ajuda econômica para o continente chegaria a acontecer. Mas, na Conferência Internacional Americana de Bogotá, em 1948, o secretário do Estado norte-americano, George Marshall, eliminou a possibilidade de cooperação econômica, afirmando que a reconstrução europeia teria como consequência a melhoria econômica dos latino-americanos.

A relação antiga que o Brasil vinha mantendo com os EUA é enfraquecida nesse momento, em que o País analisa como traição a atitude norte-americana de auxiliar seus antigos inimigos em lugar de seu próprio continente.

Em meio a essa crise na relação entre os EUA e os países latino-americanos, em 1948, três anos após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU)⁹, foi fundada a Organização dos Estados Americanos (OEA)¹⁰, que, segundo Lopez e Mota (2008, p. 790-1), é um organismo pan-americano promovido fundamentalmente pelos norte-americanos. Os países-membros dessa organização assumiram o compromisso de defesa dos interesses do continente visando ao desenvolvimento dos diversos setores, tais como o econômico, o social e o cultural.

Como consequência do afastamento entre os EUA e o Brasil, este se fez cada vez mais próximo dos demais países latino-americanos. Na Reunião de Consulta dos chanceleres americanos ocorrida em 1951, ano em que Vargas voltou à presidência, dessa vez, eleito por voto popular, João Neves de Fontoura, chanceler brasileiro, incluiu o Brasil no âmbito dos países latino-americanos

⁸ Iniciativa norte-americana para a reconstrução dos países aliados europeus após a Segunda Guerra Mundial.

⁹ “A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais”. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>.

¹⁰ “Todos os 35 países independentes das Américas ratificaram a Carta da OEA e pertencem à Organização. Países Membros originais: 21 países se reuniram em Bogotá, em 1948, para a assinatura da Carta da OEA, eram eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos da América, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (República Bolivariana da). Países que se tornaram Membros posteriormente: Barbados, Trinidad e Tobago (1967), Jamaica (1969), Grenada (1975), Suriname (1977), Dominica (Commonwealth da), Santa Lúcia (1979), Antígua e Barbuda, São Vicente e Granadinas (1981), Bahamas (Commonwealth das) (1982), St. Kitts e Nevis (1984), Canadá (1990), Belize, Guiana (1991)”.

Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/estados_membros.asp>.

e subdesenvolvidos, mudança de atitude que rompeu com o discurso que apresentava os vizinhos hispanofalantes como o “outro”, sendo evidenciada no RMRE (1951, p. 10): “[...] o ministro das Relações Exteriores do Brasil, respondendo, em nome dos países latino-americanos, ao discurso do presidente dos Estados Unidos da América [...]”.

Juan Domingo Perón, então presidente da Argentina, em 1953, propôs a reconstituição do Pacto do ABC, assinado em 1915, mas seu projeto foi negado pelo governo Vargas, provocando, assim, a redução das relações entre as duas potências americanas.

Neste período da história política do Brasil, o apelo às massas tornou-se fundamental na construção de uma carreira política de sucesso. Além de Vargas, outro famoso governo populista foi o de Juscelino Kubitschek (JK), iniciado em 1956 e concluído em 1961, que Iglésias (1993, p. 269) define como audacioso por prometer realizar cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo.

Dentre suas conquistas, o projeto mais corajoso foi a construção da nova capital, em substituição ao Rio de Janeiro, Brasília, considerado um marco de seu governo. Segundo Lopez e Mota (2008, p. 764), esse feito, realizado em três anos, foi o auge do processo de modernização do país.

O governo de Kubitschek lançou a proposta da Operação Pan-Americana (OPA) que, segundo Santos (2005, p. 196), foi a primeira iniciativa do Brasil realizada a partir de um estado de identidade plenamente latino-americano, informação que pode ser verificada no RMRE de 1958 (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1958, p. 3), que apresenta: “Trata-se do maior esforço diplomático do Brasil em 1958 e, por outro lado, é o primeiro movimento iniciado por nosso país no cenário continental, com base num estado de consciência verdadeiramente latino-americano”, em se referindo à OPA.

Com essa proposta, o então presidente Kubitschek intencionava a reformulação do sistema pan-americano. Lopez e Mota (2008, p. 792) afirmam que, diante do cenário de conflito entre os EUA e a União Soviética, a operação buscava defender a democracia e a “segurança” do hemisfério.

Durante esse governo, ainda, a intenção de desenvolvimento e industrialização do Brasil e da América Latina foi colocada em destaque no discurso diplomático, como no de Augusto Frederico Schmidt, assessor especial para assuntos internacionais da presidência e responsável pelo comando da OPA, que afirma

A Operação Pan-Americana visa a reforçar o conteúdo econômico do Pan-Americanismo, mediante a adoção de um conjunto de medidas enérgicas e coordenadas, suscetíveis de remover os obstáculos ao desenvolvimento dos países da América Latina, cujas economias necessitam de vigoroso impulso para que ultrapassem o estado de atraso em que se en-

contram e ingressem numa era de industrialização, aproveitamento máximo dos recursos naturais e ativo intercâmbio. (CORREIA, 2007, p. 134)

Retornando ao contexto do populismo, Jânio Quadros, eleito em 1961, também pode ser citado por ter adotado medidas extremamente populares, como abraçar desconhecidos e comer com eleitores, durante sua campanha presidencial. Iglésias (1993, p. 281) relata que o breve governo de Jânio Quadros, que durou apenas sete meses, se encerrou com sua renúncia, ocorrida no mesmo ano de sua posse, justificada, em sua carta enviada ao Congresso, pela presença de “forças terríveis” que ameaçaram seu mandato, impedindo seu livre arbítrio.

Jânio Quadros e, posteriormente, seu sucessor João Goulart adotaram a Política Externa Independente (PEI), isto é, não-alinhada aos EUA, visão que objetivava beneficiar o Brasil com a ampliação do comércio internacional e que permitiu ao País se identificar com os países em desenvolvimento, segundo o que relata Santos (2005, p. 197). Além dos latino-americanos, essa política externa incorporou países asiáticos e africanos e defendeu a descolonização.

A Política Externa Independente intensificou a identidade latino-americana brasileira e, simultaneamente, apontou semelhanças entre o Brasil e outros países em desenvolvimento, fato que caracterizou o País como de Terceiro Mundo.

Durante o governo de João Goulart, surgiram os conflitos encabeçados pelos movimentos pró e antirrevolucionários. Diante da oposição de ideias e interesses vivida pelo período, os militares chegaram ao poder, com o marechal Humberto Castelo Branco, em 1964, que estabeleceu um governo centralizador após o golpe civil-militar.

A partir de então, iniciado por Castelo Branco, ao longo de 21 anos, o País foi conduzido pelo regime militar, período político marcado por total falta de democracia e pelo exercício da censura. O golpe militar que tirou João Goulart do poder deu início à ditadura militar que perdurou até 1985.

A política externa sofreu, durante o governo de Castelo Branco, uma completa modificação, pois o presidente defendia que Brasil e EUA voltassem a estar equiparados. Porém, essa mudança foi breve.

O próximo governante, também militar, Artur da Costa e Silva, atuou para um retorno à identidade latino-americana do País em desenvolvimento. E Emílio Garrastazu Médici, que também governou na ditadura, alcançou, de acordo com o que afirma Santos (2005, p. 199), um crescente regresso da identidade internacional do Brasil como país latino-americano.

Em 1973, ainda durante o governo de Médici, o ministro das Relações Exteriores, Mário Gibson Barboza, em seu discurso na ONU, exaltou a relação entre o Brasil e as demais nações latino-americanas ao afirmar que a política externa brasileira, “[...] consciente de suas responsabilidades e de seus encargos globais, está prioritariamente orientada para uma íntima cooperação com todos

os países em desenvolvimento e, especialmente, com os da América Latina” (CORRÊA, 2007, p. 300).

O governo seguinte, comandado por Ernesto Geisel, reforçou essa identificação do Brasil com os países do Terceiro Mundo e com a América Latina. Em 1978, por exemplo, o País idealizou o Tratado de Cooperação Amazônica, que foi assinado por oito países¹¹ amazônicos, incluindo o Brasil, dos quais cinco são hispânicos: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela.

Já com relação ao esfriamento na relação com a Argentina, ocorrida, em 1953, devido à recusa feita pelo governo brasileiro contra o reestabelecimento do Pacto do ABC, a situação melhorou durante o governo de João Figueiredo, que vivenciou, em 1979, a assinatura do Acordo Tripartite Brasil-Argentina-Paraguai¹².

Tais acontecimentos caracterizaram uma aproximação cada vez maior entre os países latino-americanos, que foi expressa no discurso do chanceler brasileiro Saraiva Guerreiro na Assembleia Geral da ONU em 1979, em que diz,

Embora conservando seus traços e peculiaridades, os países da América Latina se aproximam cada vez mais. Com a expansão do campo de entendimentos, será necessário acordar novas formas de ação conjunta. Por sua parte, o Brasil está pronto a cooperar e é nosso interesse que a paz e o descontratamento prevaleçam em nossa região e que os países da América Latina possam enfrentar, ombro a ombro, a luta comum pelo desenvolvimento. Com esse objetivo desejamos trabalhar com outras nações de todas as partes da América Latina. (CORRÊA, 2007, p. 362)

A campanha *Diretas Já* ocorreu em 1983-4 e foi organizada pela oposição indesejada das eleições indiretas. Visando às eleições diretas, segundo relatam Lopez e Mota (2008, p. 886), o movimento ficou marcado pela frustração de grande parte da sociedade que lutava pela democracia por não ter conseguido alcançar seu maior objetivo.

Aqui, vale destacar que, para Schwarcz e Starling (2015, p. 497), democracia subentende processo lento e conquistas árduas, como o foi a conquista das eleições diretas para presidente que só ocorreu posteriormente. Mas, ainda que de difícil logro, esses êxitos podem se desvanecer com facilidade, o que não foi o caso das eleições presidenciais diretas, que duram até hoje, desde a promulgação da Constituição de 1988 que as determinaram em seu artigo 1º, parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de repre-

¹¹ O Tratado de Cooperação Amazônica foi assinado, em 1978, pelos seguintes países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela.

¹² Acordo de Aproveitamento Hidrelétrico de Itaipu e Corpus, que eliminou a crise Itaipu-Corpus, aproveitando os recursos hidráulicos no trecho do Rio Paraná, desde o município de Sete Quedas (Brasil) até a foz do Rio da Prata (Argentina).

sentantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 5).

A ditadura militar permaneceu até 1985, na eleição indireta, por meio de Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves, cujo vice era José Sarney. Por problemas de saúde, Tancredo não pode assumir o cargo. Temendo uma possível intervenção militar e a interrupção no processo de redemocratização, que viria a ocorrer, as forças democráticas apoiaram a posse do vice-presidente Sarney.

O fortalecimento da democracia ocorreu com a convocação de uma nova Constituição (1988) que representou os interesses da população reprimida durante o militarismo e estabeleceu garantias aos cidadãos, principalmente no setor trabalhista.

Além disso, em seu artigo 4., parágrafo único, a Constituição de 1988 destaca a identidade latino-americana do Brasil, objetivando, assim, o estabelecimento de uma comunidade latino-americana: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988, p. 17).

No final do governo de José Sarney, no entanto, com o fracasso dos planos econômicos (Cruzado, Cruzado II, Bresser e Verão) lançados durante esse período, a crise econômica agravou-se.

Somente em 1989, com as eleições presidenciais diretas, inexistentes desde 1960, que se considera a plena transição para a democracia. Vitorioso, Fernando Collor de Mello assume, em 1990, a presidência da República.

O governo Collor marcou um grande alcance para a LE no País, devido à assinatura do Tratado de Assunção, em março de 1991, por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai que, com vistas à criação do Mercosul, objetivava a maior integração dos denominados Estados Partes¹³.

Collor, em 22 de março de 1991, dias antes de assinar o tratado que instituiria o Mercado Comum do Sul, informou aos membros do Senado Federal que se ausentaria a fim de estabelecer, em conjunto com as demais nações, o Mercosul. Para tanto, o ex-presidente reforçou a integração político-econômica que essa criação instauraria, ao afirmar que

[...] deverei ausentar-me do País, nos dias 26 e 27 de março, para participar, na cidade de Assunção; República do Paraguai, da cerimônia de assinatura do Tratado para a Constituição do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL com os presidentes da República Argentina, da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai.

Como é do conhecimento de Vossas Excelências, o estabelecimento do Mercosul unirá esses países num processo de integração de inusitada profundidade e alcance, em reconhecimento da importância política e da densidade econômica dos vínculos que os unem tradicionalmente.

¹³ Informação retirada da página oficial do Mercosul: <www.mercosul.gov.br>.

O evento revestir-se-á de significado político e econômico sem precedentes na história diplomática dos quatro países. O tratado institui mecanismos e condições para a livre circulação de bens, serviços e fatores, prevê a harmonização progressiva das políticas setoriais macroeconômicas e a adoção de uma tarifa externa comum até 31 de dezembro de 1994. (BRASIL, 1991, p. 1220-1)

Devemos destacar, em se tratando de Mercosul, que, segundo sublinha Santos (2005, p. 200), sua formação só foi possível devido à superação do problema de relacionamento entre o Brasil e a Argentina, iniciado em 1953, como mencionado.

Ainda em 1991, o então senador Eduardo Suplicy, em seu pronunciamento a causa da assinatura do acordo entre Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, alertou para a necessidade de uma integração latino-americana não apenas de interesses econômicos, mas, também, de interesses de cidadania.

É preciso que a integração latino-americana, a começar pela economia desses países [Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai], se dê sob uma perspectiva maior, sob uma perspectiva não propriamente do capital, mas da cidadania. [...] é necessário que haja a integração, levando em conta os interesses da cidadania e daqueles que trabalham e produzem a riqueza. (BRASIL, 1991, p. 1221)

Collor, ainda no início de seu mandato, provocou um grande impacto ao tentar, de modo fracassado (*Plano Collor*), solucionar a crise de hiperinflação agravada no governo Sarney. A impopularidade do novo presidente ficou ainda mais comprometida com as denúncias de corrupção sofridas. Sem apoio, investigado, e diante da aprovação, pelo Congresso Nacional, do processo de impeachment, ou impugnação de mandato, Collor renunciou em 1992.

Itamar Franco, vice de Collor, assumiu a presidência. Seu governo ficou marcado, especialmente, pela implementação do *Plano Real*, que, a princípio, ocasionou a queda da inflação e a estabilização da economia, e a consequente popularidade do governo.

Ainda durante esse governo, em 1993, foi apresentada uma proposta de criação da Área de Livre Comércio Sul-Americana (Alcsa), que, por não incluir a Guiana e o Suriname, não considerava a totalidade da América do Sul¹⁴.

Aproveitando-se do bom momento conquistado pelo governo Itamar Franco, é preparada a candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, em 1994, venceu as eleições.

A aliança partidária possibilitou a FHC dar continuidade ao trabalho de Itamar Franco; na esfera econômica, por exemplo, o novo presidente seguiu com o *Plano Real*, que sustentou a baixa inflação. Mas, no que diz respeito à

¹⁴ Nesse sentido, segundo afirma Santos (2005, p. 201), tem-se “[...] uma primeira aproximação ao conceito de América do Sul tal como ele é expresso hoje no discurso diplomático brasileiro”.

Alcsa, tem-se uma proposta esquecida e um esfriamento da integração sul-americana.

Foi por iniciativa de FHC que ocorreram as duas primeiras reuniões bi- anuais (em 2000 e em 2002) de presidentes da América do Sul¹⁵, conceito que, nesses anos 2000, assume uma definição clara, contemplando as seguintes doze nações: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

A estabilidade política conquistada por FHC, que conquistou, também, a aprovação, no Congresso, da reeleição presidencial, consolidou a democracia brasileira e garantiu-lhe a reeleição.

Com o fim de seu mandato, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, governando por oito anos. Os avanços conquistados nos setores econômicos e sociais, apesar dos escândalos de corrupção, asseguraram uma enorme aprovação popular e a eleição de sua candidata, a atual presidente Dilma Rousseff.

O governo Lula, que deixou vários problemas para sua sucessora, principalmente, nas áreas da educação, da saúde e da infraestrutura, foi também responsável por várias conquistas, dentre as quais podemos destacar a política externa, tendo o Brasil, durante esse governo, reforçado as relações políticas e comerciais, especialmente, na América do Sul, África e Ásia.

A América do Sul, particularmente, que se consolidou com a criação do Mercosul, foi considerada fundamental para que o Brasil se inserisse novamente no cenário internacional e, devido a isso, ganhou um destaque especial no discurso da diplomacia brasileira durante o governo Lula, que retomou, com esse subcontinente, as negociações econômico-comerciais interrompidas nos oito anos de governo FHC.

Segundo o próprio ex-presidente Lula afirma em seu discurso em 20 de novembro de 2003, busca-se a inclusão, cada vez maior, de mais países à organização para que, futuramente, se tenha um grande bloco continental, mais forte a causa da maior integração.

Nós chegamos à conclusão de que era preciso juntar toda a América do Sul para fazer um Mercosul forte. [...] Hoje, eu posso dizer para vocês que, em 500 anos de História, nunca houve a relação que existe agora entre o Brasil e os países da América do Sul. Se Deus quiser, num tempo bem curtinho, a gente vai ter todos os países da América do Sul participando do Mercosul, para não ficar apenas Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina. O Peru já aderiu, a Venezuela está se preparando para aderir. Até dezembro nós vamos trazer os quatro países que compõem a Comunidade Andina¹⁶, e depois vamos tentar trazer os outros, para formar um

¹⁵ Ou Cúpula Sul-Americana.

¹⁶ A Comunidade Andina, segundo sua página oficial, é uma comunidade de quatro países, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, que se uniram, devido à história semelhante e metas comuns, para alcançar o objetivo de desenvolvimento integral, mais equilibrado e autônomo. Disponível

grande bloco econômico do nosso Continente. (LULA DA SILVA, 2003a, p. 05)

Durante esse governo, ainda, de acordo com Santos (2005, p. 202), foi reavivada a participação do País no processo de reforma da ONU e ocorreu o restabelecimento do projeto que objetivava, para o Brasil, uma vaga permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas.

Essa prioridade dada à América do Sul, em destaque no governo Lula, marca o prestígio recebido pela LE a partir, principalmente, do século XXI, no Brasil.

Em 2011, Dilma Rousseff tomou posse e segue em exercício. Seus dois primeiros anos de mandato foram de grande aprovação, porém, em 2013, houve a maior queda de sua popularidade. Vários protestos ocorreram, acusações de gastos excessivos e escândalos de corrupção envolveram o governo que iniciou seu segundo mandato junto a uma crise econômica e política. Sua reeleição ocorreu em 2014, mas as medidas tomadas para controle da crise, que envolvem, dentre outros, aumento de impostos, reduziram a popularidade da presidenta e aumentaram a quantidade de adeptos a manifestações pró-renúncia.

Durante seu segundo mandato, ainda em andamento, iniciado em janeiro de 2015, Dilma seguiu sofrendo com manifestações populares e, em maio de 2016, o Senado Federal autorizou a abertura do processo de impeachment, determinando o seu afastamento pelo período de até 180 dias e tendo Temer, assim, assumido, em 12 de maio, as atribuições presidenciais.

A esse respeito, no que se refere ao ponto de vista da OEA, que congrega os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério, o Secretário-Geral, Luis Almagro, defendeu, em sua fala de 18 de março de 2016, a estabilidade institucional da democracia ao afirmar que “no Brasil, a principal responsabilidade política e jurídica é a estabilidade das instituições e a garantia da plena vigência da democracia” e que manifesta “um grande respeito pela Presidente Dilma Rousseff, que demonstra um claro compromisso com a transparência institucional e a defesa dos ganhos sociais alcançados pelo país” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2016, *on-line*).

A identidade do Brasil, em cada momento vivido durante todos esses anos de sua história, foi construída baseada em diversas características, tais como o fato de ser um país autodenominado como “relativamente pacífico”, respeitador do direito internacional, que busca o desenvolvimento, um país de Terceiro Mundo, ocidental, cristão, subdesenvolvido, americano, ibero-americano, latino-americano, sul-americano, dentre tantas outras variáveis que podem ser citadas de acordo com o que relata Santos (2005, p. 185).

A partir do traçado apresentado e das visões relativas à ideia de identidade brasileira de pertencimento à América Latina, apresentadas ao longo deste

em: <<http://www.comunidadandina.org/>>.

capítulo, podemos observar que, no “dizer”, isto é, no discurso da diplomacia brasileira, esse pertencimento é cada vez maior e que, atualmente, a partir, principalmente, do governo Lula, as relações com nossos vizinhos hispânicos se expandiu grandemente.

No entanto, o “fazer” pode não corresponder a toda essa teoria. Na prática, segundo Paraquett (2009a, *on-line*, tradução do autor), a

[...] ignorância sobre o que é América Latina é nossa também, pois é comum que nos desconheçamos ou que nos conheçamos muito superficialmente, quando o que interessa é que nosso mútuo conhecimento nos ajude a pensarmos a nós mesmos como um conjunto do planeta que tem uma história semelhante e, portanto, compromissos comuns¹⁷.

Sabidamente, a autora ainda apresenta um texto que comprova a existência de discursos preconceituosos linguisticamente e que sugerem poder linguístico e identidades de (des)integração.

Fazendo uso do mesmo exemplo¹⁸ utilizado por Paraquett (2009a, *on-line*), que demonstra claramente essa não-identidade latino-americana brasileira, apresentamos a charge abaixo, em que se vê um turista brasileiro, que não se reconhece latino-americano, conversando com um hispânico. A análise permite, ainda, detectar a ênfase dada na fala do brasileiro, como que orgulhoso em “não ser” latino-americano, e a aparente superioridade considerada por ele, sugerida pela expressão facial.

Figura 2 – Charge ironizando a negação da América Latina na identidade nacional brasileira



Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530f2310717fe.pdf>. Data de acesso: 01 abril 2016.

¹⁷ [...] ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como un conjunto del planeta que tiene una historia similar y, por ende, compromisos comunes.

¹⁸ Disponível na revista Hispania.

Apresentado o exemplo e considerando o contexto que se vivencia, citamos Guimarães (2015, *on-line*), que nos apresenta uma pesquisa que aponta, com dados, esse desprezo sentido pelos brasileiros em relação à América Latina, ratificando “[...] o que a história e o senso comum já sugeriam: o brasileiro despreza a América Latina [...]” (GUIMARÃES, 2015, *on-line*).

Em relação aos demais países latino-americanos pesquisados, em que todos priorizaram a América Latina em suas respostas, Guimarães afirma que o Brasil foi exceção ao, de acordo com a pesquisa, apenas 4% dos entrevistados terem se identificado como latino-americanos.

Assim, concluímos que, apesar de muito se dizer, a prática ainda não corresponde à teoria no que diz respeito a esse tema. Ainda que o discurso da diplomacia brasileira apresente o contrário, a identidade latino-americana ainda não se faz totalmente presente nos brasileiros.

III

ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.

Albert Einstein

Neste terceiro capítulo, tratamos da história do ensino de espanhol no Brasil, estudando, para isso, como se deu a importância e a valorização da LE, ressaltando o período em que foi enfatizada a integração entre os países do hemisfério sul, sobretudo a América Latina, e o momento em que o seu ensino se tornou obrigatório no Brasil, destacando a legislação vigente em torno da LE, como disciplina regular, que compreende a LDBEN, os PCNEM, a Lei N. 11.161 de 2005 – Lei do Espanhol – e as OCEM.

3.1 Importância e valorização da LE

Como podemos observar a partir do dissertado no capítulo anterior, a LE, em um processo lento, foi ganhando destaque no cenário brasileiro. Essa valorização se deu, especialmente, por um fator de maior destaque, que foi a criação do Mercosul.

No entanto, antes desse melhor momento da LE no Brasil, alguns acontecimentos marcaram sua inicial presença no país. A começar, a Espanha foi responsável por parte da colonização do atual território brasileiro, tendo, assim, determinada responsabilidade pela dimensão territorial atual do País. Tal colonização faz referência às viagens que Cristóvão Colombo fez no final do século XV por toda a costa sul-americana para assessorar os reis espanhóis com relação à demarcação estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, celebrado entre o Reino de Portugal e o Reino de Espanha, e, segundo Hollanda (1936, p. 68-9), às décadas em que o Brasil pertenceu à Coroa espanhola, entre 1580 e 1640, unida à de Portugal.

Ademais, a imigração decorrente da crise econômica vivida pela Europa, que abrangeu especialmente parte da Espanha, a partir dos anos 1840, e da necessidade de se substituir a mão de obra escrava no Brasil, de acordo com o que relata Fernández (2005, p. 17), proporcionou uma grande migração de povos, que vieram ao País, ou fugindo da crise ou buscando oportunidades de emprego, sendo, assim, responsáveis por parte da heterogeneidade da atual população brasileira. Conforme ainda discute Fernández (2005, p. 17-8), foram terri-

tórios do Sul e Sudeste do Brasil os principais destinos desses imigrantes espanhóis, que, unidos à vizinhança hispânica do País, contribuíram para a valorização da LE, sobretudo nessas regiões, e, ainda que não utilizada, para que se tornasse familiar e próxima dos brasileiros.

O estudo do idioma pelos brasileiros, seu uso e aprendizagem, só veio a acontecer alguns anos mais tarde, como veremos. Aqui, vale destacar que a grande quantidade de espanhóis que se fixaram em São Paulo, àquela época, propiciou a criação, em 1978, nessa cidade, do Colégio Miguel de Cervantes¹, que pode ser definido como uma política linguística da Espanha no Brasil, desvinculado das pesquisas e trabalhos que já eram desenvolvidas no País.

Com relação à presença desses imigrantes no País, Collor, ex-presidente da República diz, em 1991, em seu artigo para o jornal espanhol *El País*, que “O Brasil, como toda a América, tem em sua gênese histórica a esperança e a fé num futuro de prosperidade. Esse sempre foi o sonho e a motivação dos milhões de imigrantes — inclusive espanhóis — que aqui vieram construir suas vidas” (COLLOR, 1991, p. 59), referindo-se àquilo que os imigrantes buscavam aqui.

O prestígio que vem sendo conquistado pela LE e seu conseqüente crescimento exponencial são justificados, segundo aponta Fernández (2005, p. 19), por, principalmente três fatores. Primeiramente, a enorme territorialidade que os países hispanofalantes abarcam, considerando que somam 21 as nações que tem o espanhol como língua oficial, sugere um interesse crescente pelo idioma e pela cultura hispânica, em todo o mundo e, claro, também, no Brasil. Em segundo lugar, o Brasil, acompanhado da Argentina, é o país mais importante para a exportação espanhola na Ibero América e isso colabora para o êxito da LE no País que, ainda, tem instaladas diversas instituições de origem espanhola, como a empresa Telefónica e o Banco Santander. Por fim, o autor destaca o auge conquistado pela LE no Brasil devido à criação do Mercosul, mercado criado para consolidar as relações entre seus países membros, ou Estados Partes.

É importante ressaltar que, apesar de tais fatores explicarem parte da valorização da LE no Brasil, podemos citar, também, aqueles que justificam a importância do aprendizado desse idioma para os brasileiros. Sedycias (2005, p. 38-44) elenca, especialmente, dez fatores.

Resumidamente, tem-se o fato de a LE ser uma língua mundial, que perde em número de falantes nativos apenas para o mandarim da China, sendo oficial em 21 países e popular como segunda língua em alguns países, como

¹ “Fundado em 1978, a missão do Colégio Miguel de Cervantes está centrada em um projeto educativo, interdisciplinar e globalizado, que integra os currículos brasileiro e espanhol e propicia aos alunos uma formação integral, diversificada e personalizada. [...] Os estudos realizados no Colégio Miguel de Cervantes são oficialmente equivalentes aos do sistema espanhol, devidamente reconhecidos pelo Ministério de Educação da Espanha”.

Disponível em: <http://www.cmc.com.br/default.asp?site_Acao=mostraPagina&paginaId=1>.

EUA, onde a língua tem uma importância notável, sendo, inclusive, primeira língua de algumas regiões, e Canadá.

O espanhol é a segunda língua como veículo de comunicação internacional, atrás apenas do inglês, e a terceira para questões políticas, diplomáticas, econômicas e culturais, perdendo para o inglês e o francês. Destaca-se, ainda, a importância do Mercosul, bloco econômico que vem ganhando força mundialmente, cujos países membros, à exceção do Brasil, são hispânicos, fazendo-se necessário o espanhol para que negócios se concretizem entre o País e os demais membros (Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela), que, assim como tantos outros, hispânicos, são nossos vizinhos.

Ainda há destaque para as questões relacionadas ao turismo, pois seria enriquecedor, tanto em viagens de brasileiros à Espanha ou à América Espanhola (ou ainda à Guiné Equatorial) como em viagens de hispanófonos ao País, se brasileiros soubessem ao menos o mínimo da LE para efetivar uma melhor comunicação. Como não se poderia deixar de enfatizar, o português e o espanhol são, ainda, línguas consideradas irmãs, que possuem a mesma língua de origem, o latim vulgar. E, para finalizar, o autor aponta a beleza e romance da língua, que contempla a todos com, por exemplo, uma literatura vasta e riquíssima do *Siglo de Oro*² espanhol.

Voltando aos primórdios, pensando na história da língua estrangeira, de um modo geral, no Brasil, temos que foram os imigrantes e colonizadores os responsáveis por introduzi-las no País. Picanço (2003, p. 17) diz que essas línguas estrangeiras eram ensinadas em casa como língua materna, nas regiões onde havia grandes comunidades de imigrantes que falassem essa língua, ainda que se estivesse em outra nação, e que a cultura de origem também era passada para as próximas gerações.

No início da colonização, afirma Villalta (1997, p. 345-6), os jesuítas implantaram o latim como língua culta e era essa a língua utilizada para qualquer aprendizado nas escolas jesuíticas (ou de influência jesuítica), tanto na Europa como no Brasil. Afirma-se, sabiamente, que a escola não tinha pátria, pois, em todas as nações se aprendia o latim e por meio do latim.

Discutimos, aqui, a importância e a valorização da LE, mas, devemos destacar que a LP também lutou para que fosse valorizada como língua nacional. O ninho linguístico e cultural que o Brasil apresenta graças à diversidade do seu povo representou um problema até que, segundo Picanço (2003, p. 17), a partir do século XVII, a LP passou a ser valorizada.

Somente com as reformas pombalinas, ocorridas em meados do século XVIII, cuja origem atribui-se a Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal³, responsável pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pela imposição

² Foi uma época clássica e auge da cultura e da arte espanhola durante os séculos XVI e XVII.

³ Primeiro ministro de Portugal, de 1750-1777.

do ensino e da fala da língua da corte portuguesa, o português deixou de ser uma língua que, no Brasil, apenas permitia a comunicação com os fiéis.

Com relação a essas reformas conduzidas por Pombal, Villalta (1997, p. 348) afirma que,

Com Pombal, iniciou-se uma fase de reformas educacionais. Os inicianos⁴ foram expulsos em 1759, fechando-se seus colégios e provocando-se uma grave crise nos seminários que se encontravam sob sua influência. Com as reformas, o Estado assumiu diretamente a responsabilidade sobre a instrução escolar, cobrando um imposto, o subsídio literário, e introduzindo as *aulas régias*⁵.

Villalta (1997, p. 346) afirma que a concorrência para o latim apareceu no final do século XVIII, quando o francês se destacou mundialmente, mas, apesar da perceptividade já conquistada, diante da Revolução Francesa de 1789, que deu visibilidade ao idioma nacional, a língua não era bem-vista pelos letrados, no Brasil, que a viam como um meio de promoção dos ideais revolucionários, haja vista a influência exercida pela língua no léxico dos “inconfidentes de 1794”.

Acompanhando o desenvolvimento dessas duas línguas, tem-se o inglês, que seguia distante, mas também crescia, a causa, inicialmente, do impacto provocado pela Revolução Industrial (final do século XVIII e início do século XIX) e pela Primeira Grande Guerra (início do século XX).

Mas, apesar desse avanço, com respeito à relevância da LP no Brasil, foi somente durante o Estado Novo de Vargas que seu ensino se fortaleceu e buscou-se reduzir o alcance das línguas estrangeiras.

Nesse sentido, Zandwais (2005, p. 12) destaca três metas do Programa Oficial de Português, estabelecido durante o governo Vargas, programa único para o ensino da LP nas escolas secundárias. São elas:

a) a unificação de um padrão ortoépico para identificar o idioma nacional; b) a adoção de uma nomenclatura gramatical unificada para implantação em compêndios gramaticais; c) a elaboração de manuais de didática da LP com o objetivo de suprir lacunas originadas nas cátedras e institutos de ensino superior, tendo em vista o fato de que a multiplicação de escolas públicas demandaria a contratação de professores leigos e docentes livres.

Esse cenário, no entanto, dificultou as relações entre a língua materna e as línguas estrangeiras. Enquanto aquela lutava por seu merecido espaço, estas

⁴ Da ordem dos jesuítas ou da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola.

⁵ Marquês de Pombal, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, criou as aulas régias ou aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que substituiriam as disciplinas antes ofertadas pelos colégios jesuítas.

tentavam se preservar em relação à chegada do “novo” idioma, tentando evitar as influências que, inevitavelmente, ocorreriam de ambas as partes.

Apesar de a primeira referência à presença da LE nos currículos do, denominado hoje, ensino básico datar de 1919, conforme aponta Guimarães (2014, p. 17), sua primeira presença nos currículos formais brasileiros data de janeiro de 1905, quando a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e, no mesmo ano, o Ensino Militar, introduziram o ensino da LE em seus currículos.

Entretanto, foi somente em 1942, já no final da Era Vargas, que o espanhol foi inserido no currículo da escola secundária de forma obrigatória, quando, segundo Picanço (2003, p. 18), as línguas comumente ofertadas eram o francês, o inglês e o alemão. Aqui, ressalta-se que, ainda que Picanço cite apenas essas três línguas estrangeiras, há registros da oferta do espanhol no Brasil, como evidenciado por Guimarães (2014, p. 17), desde 1905.

Foi a Reforma Capanema de 1942, estabelecida pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, a grande responsável por essa inserção de forma obrigatória da LE nos currículos da escola secundária. Segundo afirma Guimarães (2014, p. 67), Capanema, desde sua entrada em 1934, lutou por uma reforma mais ampla na educação e cultura, preocupando-se com a cultura nacional e com a integração com os vizinhos hispanofalantes.

Ao citar acordos comerciais estabelecidos pelo Brasil e pela Argentina em 1940 – que tinham como objetivo o favorecimento da indústria de ambos os países para combater a crise enfrentada pelos países latino-americanos – como, de certo modo, propulsores da necessidade de uma maior aproximação entre o Brasil e os demais países americanos, Guimarães (2014, p. 89) poderia citar, também, a Conferência de Havana que foi realizada nesse mesmo ano entre os países da América e decidiu que esse continente, como um todo, lutaria por sua própria proteção. Tais acontecimentos políticos incentivaram, de certa maneira, a proposta de estudo de alguns países sul-americanos, seguida da possibilidade de um intercâmbio científico-cultural com esses países, feita, em 1941, por Capanema, e aprovada por Vargas, encomendada ao sociólogo Gilberto Freyre, tendo o Brasil, assim, assumido uma posição de integração americana.

Neste momento, devemos destacar que, ainda que a necessidade de uma maior aproximação na relação do Brasil com os demais países latino-americanos tenha sido, aparentemente, o estímulo inicial para o ensino da LE no País, a América Latina, como veremos, está invisível no ensino do idioma.

A partir do engajamento de Capanema, o estudo do espanhol, no Brasil, se desenvolveu e, como podemos observar, colaborou para um grande avanço no maior estreitamento das relações entre os países da América Latina. Mas esse não era o único objetivo de Vargas. Segundo Guimarães (2014, p. 90), “Era necessário também levar a língua pátria para os vizinhos [...]. Para tanto, o

Brasil empreendeu esforços para que a LP também fosse ensinada nesses países”.

Em sua exposição de motivos, em que justifica o projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4.244/42, que inclui o espanhol como disciplina curricular do ensino secundário, Capanema apresenta ao então presidente Getúlio Vargas o seguinte discurso:

Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, [...].

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo [...] é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. (CAPANEMA, 1942, *on-line*)

Ao fazer uso dessas palavras, Capanema defende a ascensão gradativa nas relações do Brasil com os países hispano-americanos, apresentando, assim, o projeto de Lei que inclui a LE, pela primeira vez de forma obrigatória, na grade curricular brasileira. Em seu artigo 12, capítulo II – Dos cursos clássico e científico –, fica estabelecido que “As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Grego; 4. Francês; 5. Inglês; 6. **Espanhol**” (BRASIL, 1942, *on-line*, grifo do autor).

Como área do conhecimento ou disciplina escolar, o espanhol atendia ao exercício de erudição da elite e expressava para o governo, segundo afirma Picanço (2003, p. 37), o patriotismo, de modo que seu estudo representava o respeito às tradições e história do País. A autora destaca também que, a partir da década de 1940, o incentivo dado pelo governo para a publicação de livros didáticos permitiu, ainda, ao idioma, um dos momentos mais proveitosos, com diversos títulos publicados.

No entanto, para Kulikowski (2000, *on-line*), ainda que o espanhol tenha marcado presença no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras até 1961, reformas ocorreram levando à redução cada vez maior da oferta plurilíngua existente, até que a LI ganhou espaço e o ensino de língua moderna se reduziu ao ensino de apenas uma língua, o inglês, que, depois da Segunda Guerra e o avanço dos Estados Unidos como potência mundial, se consagrou em todo o mundo.

Dentre essas diversas reformas educacionais pelas quais passou o ensino secundário, transformando-se a cada vez mais, destaca-se a Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que criou o ensino de grau médio. Promulgada no iní-

cio do governo de João Goulart, em seu artigo 33, Título VII, Capítulo I, a Lei, com relação à educação de grau médio, diz que, “[...] em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (BRASIL, 1961, *on-line*).

Tendo, o ensino, sido dividido em sistemas de ensino federal e estaduais, coube ao Conselho Federal de Educação a indicação de até cinco disciplinas obrigatórias para os currículos dos sistemas federal e estaduais e, aos Conselhos Estaduais, a definição das outras disciplinas obrigatórias e optativas.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou uma Indicação, homologada pelo Ministro de Educação e Cultura (MEC), que apontava, em seu artigo 1., como obrigatórias para os sistemas de Ensino Médio do País, as seguintes disciplinas: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Ficou a cargo, então, dos Conselhos Estaduais a complementação com as demais disciplinas obrigatórias e a indicação de optativas.

Depois de estabelecida essa legislação, e diante da responsabilidade tomada pelos Conselhos Estaduais de, em conjunto com a comunidade escolar, escolher a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) estudada(s), em lugar de haver uma escolha já pré-definida pela legislação federal, o ensino de LE foi reduzido. Conforme aponta Guimarães (2014, p. 101), “[...] o inglês e o francês passaram a ser os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido a grande influência política e comercial dos EUA, e cultural da França”.

No final da década de 1960, ainda que, com a publicação da Gramática da Língua Espanhola pela editora Fename, tenha sido reconhecida a importância da LE, segunda aponta Picanço (2003, p. 53), a relevância do idioma não voltou a atingir o nível conquistado nas décadas de 1940 e 1950.

Uma década mais tarde, quando o inglês já havia sido a opção feita por muitas escolas, a insatisfação provocada pelas reformas de ensino supracitadas levou os professores a se organizarem para, assim, empreender uma luta pelo ensino do espanhol.

Dentro do panorama político e educacional que se constitui na década de 1980, começam a se organizar, no Brasil, as primeiras associações de professores de espanhol, como forma de valorização do idioma no País a partir de uma atitude dos professores que ocorreu como consequência da crescente mobilização da sociedade civil, que criou condições para a organização dessas coletividades, considerado o processo de democratização vivido pelo País na década de 1980. A primeira dessas associações, a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), foi fundada em 1981 e, segundo Vargens (2012, p. 80), “[...] seu surgimento está vinculado ao reconhecimento da necessidade da ação coletiva em prol de determinados interesses”.

A partir de então, algumas medidas tomadas, como com a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas e os consequentes concursos públi-

cos para provimento de cargo de professor de LE, levaram ao favorecimento do ensino de espanhol no País.

Na década de 1990, segundo afirma Picanço (2003, p. 18), após anos de ausência nas escolas brasileiras, a LE, começando pela região Sul do País, volta a ser ofertada, superando, assim, os antes ofertados francês, alemão e italiano, como alternativa ao inglês, já consolidado nos currículos brasileiros como disciplina escolar.

Em relação a essa conquista do ensino de línguas, mais especificamente do espanhol, que logrou a superação do monolinguismo desfrutado pela oferta hegemônica do inglês, a autora afirma que “O rompimento das barreiras contra a oferta de outras línguas promoveu o surgimento das condições necessárias ao reconhecimento da importância de que o espanhol gozava no panorama mundial” (PICANÇO, 2003, p. 69).

Na década de 1990, o espanhol conquistou o posto de segundo idioma, comercialmente, mais usado no mundo e, no Brasil, passou a ser oferecido tanto em escolas públicas como em particulares, como disciplina obrigatória ou opcional. Especialmente, tratando-se do Brasil, tal crescimento da língua se justifica, além da já mencionada criação do Mercosul, pela redemocratização da América Latina, que permitiu o desenvolvimento de muitos de seus países como mercados de consumo mundial, e pelo crescimento da Espanha, conseqüente dos investimentos feitos no país.

No século XXI, conforme explica a mesma autora (2003, p. 18), “algumas propostas curriculares têm configurado uma tendência que pretende superar a postura monológica da escola”, que seria essa postura defensora do ensino de uma língua sem interferência de outra. Para a autora, o confronto das diferentes linguagens estudadas na escola é fundamental para que o aluno conheça mais sobre si, a partir do conhecimento do outro, tendo, assim, acesso a um mundo mais amplo, com mais oportunidades.

Vale, aqui, citar as OCEM (2006, p. 150), que explanam sobre essa importante relação do aluno com o outro ao afirmar que os elementos e competências ideais para o ensino de uma língua estrangeira “[...] devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo”.

Como visto no capítulo anterior, o espanhol, que passou por longo período de preconceito, ainda não totalmente inexistente, considerado, por exemplo, o número reduzido de aulas se comparado aos outros idiomas, começa a ter destaque com Vargas e avança com os governos dos presidentes Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva.

Leite (2011, p. 9), com relação a esses últimos três governos supracitados, fala da aproximação do Brasil com os países do Sul, cuja relação, nesses momentos, foi estreitada.

Na década de 1960, durante os governos de Jânio Quadros e João Goulart, a cooperação Sul-Sul, que data dos anos 1950, se institucionalizou, conquistando os benefícios necessários para o fortalecimento dos países do bloco sul. Essa cooperação surgiu, no contexto da Guerra Fria, diante da percepção da vulnerabilidade de um grupo de países que, recém-independentes e, alguns, com pobreza extrema, destoavam, nos mais diversos setores, das grandes potências, localizadas no hemisfério norte. Nesse momento, objetivos e problemas comuns enfrentados por esses países em desenvolvimento fomentou a sua integração com vista às soluções e conquistas pretendidas.

Com relação a essa diferenciação norte-sul, em sua mensagem ao Congresso Nacional, na Abertura da Sessão Legislativa de 1961, o então presidente Jânio Quadros afirmou que “Acreditamos nada se possa fazer de mais eficaz, para a neutralização do conflito ideológico, do que a eliminação, progressiva e rápida, dessa diferenciação norte-sul: nenhum outro objetivo, pois, merece maior empenho do mundo ocidental” (QUADROS, 1961, p. 92), enfatizando seu desejo de eliminar essa grande diferença existente entre os hemisférios.

A PEI, política externa adotada por esses governos, tinha por objetivo a expansão do comércio internacional brasileiro. Livre das restrições ideológicas impostas pela parceria dos EUA, a atuação independente beneficiou o País e permitiu sua identificação com os países em desenvolvimento.

Com o governo Geisel, na década de 1970, tem-se o ápice da cooperação Sul-Sul, quando se visava uma participação mais efetiva dos países do sul em assuntos de ordem mundial. O ex-presidente, em seu pronunciamento feito na primeira reunião ministerial em 19 de março de 1974, elucidou as diretrizes da política externa de seu governo, deixando nítida sua preocupação com o bom relacionamento entre o Brasil e os países vizinhos do próprio continente e das nações ultramar:

Assim, no campo da política externa, obedecendo a um pragmatismo responsável e conscientes dos deveres da Nação, bem mais adulta, no terreno da solidariedade e cooperação internacionais em prol do progresso da humanidade e da paz mundial, daremos relevo especial ao nosso relacionamento com as nações-irmãs da circunvizinhança de aquém e além-mar. (GEISEL, 1974, p. 45)

Apesar dessa boa fase para os países do sul, os EUA, ao tentar recuperar sua hegemonia, no final dos anos 1970, provocaram a formação de um cenário adverso às condições necessárias para a atuação da cooperação ao elevar as taxas de juros e, assim, desestabilizar as contas externas dos países do sul.

Somente na década de 1990, a cooperação Sul-Sul vive novamente um momento favorável. Mas é no século XXI, que o tema referente a desenvolvimento é retomado. Em 2003, por exemplo, durante o governo Lula, é instituído o dia 19 de dezembro como o dia das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul, buscando, assim, maior visibilidade para a cooperação. No ano seguin-

te, quando foi realizada a XI Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) – organismo que, dentre outros, com o decorrer dos anos, representou um meio de superação das vulnerabilidades dos países do sul –, iniciativas foram tomadas para a promoção do crescimento econômico e consequente desenvolvimento desses países, a fim de tornar a cooperação mais efetiva.

Lula priorizou a relação do País com os demais países latino-americanos, dando destaque, especialmente, à formação e consolidação do Mercosul e à integração da América do Sul, conferindo prioridade máxima à região. Mas, segundo Leite (2011, p. 164), essa integração dos países vizinhos promovida pelo governo “[...] seria um modo de assegurar ambiente cooperativo, sobretudo entre Brasil e Argentina, e democrático na região, permitindo, ainda, ação mais coordenada no âmbito internacional”.

Em seu discurso de posse, em 2003, o então presidente defende essa ênfase na América do Sul ao afirmar que

A grande prioridade da política externa durante o meu Governo será a construção de uma América do Sul politicamente estável, próspera e unida, com base em ideais democráticos e de justiça social. Para isso é essencial uma ação decidida de revitalização do Mercosul, enfraquecido pelas crises de cada um de seus membros e por visões muitas vezes estreitas e egoístas do significado da integração.

O Mercosul, assim como a integração da América do Sul em seu conjunto, é sobretudo um projeto político. Mas esse projeto repousa em alicerces econômico-comerciais que precisam ser urgentemente reparados e reforçados.

Cuidaremos também das dimensões social, cultural e científico-tecnológica do processo de integração. Estimularemos empreendimentos conjuntos e fomentaremos um vivo intercâmbio intelectual e artístico entre os países sul-americanos. Apoiaremos os arranjos institucionais necessários, para que possa florescer uma verdadeira identidade do Mercosul e da América do Sul. Vários dos nossos vizinhos vivem, hoje, situações difíceis. Contribuiremos, desde que chamados e na medida de nossas possibilidades, para encontrar soluções pacíficas para tais crises, com base no diálogo, nos preceitos democráticos e nas normas constitucionais de cada país. O mesmo empenho de cooperação concreta e de diálogos substantivos teremos com todos os países da América Latina. (LULA DA SILVA, 2003b, p. 9-10)

E, ainda a partir desse discurso de posse do ex-presidente Lula, podemos observar que as disputas Norte x Sul, antes existentes, deram lugar a uma parceria, em que afirma: “Procuraremos ter com os Estados Unidos da América uma parceria madura, com base no interesse recíproco e no respeito mútuo” (LULA DA SILVA, 2003b, p. 10), em contrapartida aos obstáculos antes im-

postos pela rivalidade. A função essencial dos países do norte é, agora, complementar, auxiliando na luta dos países do sul.

O preconceito, mencionado anteriormente, existente, até hoje, ainda que em proporção menor, com relação à LE não se faz presente apenas no Brasil, onde há a cultura de se afirmar que o espanhol é uma língua fácil por ser, relativamente, parecida com o português, sua língua-irmã.

No século XIX, os EUA anexaram o estado mexicano do Texas e, ao declarar guerra ao México, conquistaram o atual território da Califórnia. Pahissa (1994, p. 97, tradução do autor) afirma que

A guerra entre o México e os Estados Unidos começou em maio de 1846. Sabemos que a causa principal foi o desejo norte-americano de apoderar-se do território que atualmente forma o sudoeste dos Estados Unidos. Texas havia declarado sua independência do México em 1836, e em 1845 havia se anexado aos Estados Unidos⁶.

Apesar dessa história de anexação e conquista territorial que envolveu o México e de ter o espanhol como segunda língua, ainda assim, os EUA registram preconceito com relação ao idioma e aos hispânicos da Latino-América, que, segundo Criado (2004, p. 144), insistem no “sonho americano”, mesmo diante das dificuldades e da discriminação sofrida, devido às melhores oportunidades econômicas e às vantagens proporcionadas a seus filhos nos quesitos educação, trabalho e qualidade de vida encontrados nos EUA.

Criado (2004, p. 147-9) ainda afirma que as imagens, estereótipos e preconceitos que circundam as línguas e, conseqüentemente, os seus falantes, ditam as atitudes e sentimentos direcionados a elas. No caso, por exemplo, do espanhol e dos EUA, a LE é a língua do recém-chegado e, mais ainda, do indocumentado, dos pouco instruídos e com menos status, dependentes da ajuda do Estado, apegados às crenças e aos valores arcaicos, à sua identidade e ao seu idioma, contrários à assimilação, são aqueles que não falam inglês e que se negam a aprendê-lo. Os estereótipos negativos que rodeiam os hispânicos e sua cultura nos EUA estão relacionados à pobreza, status e escassa instrução e surgem das dualidades: “subdesenvolvido x desenvolvido”, “déficit x prosperidade” e “passado x presente e porvir”, referentes aos países de origem hispânica e EUA, respectivamente.

Vemos, então, um preconceito registrado com relação à LE “justificado”, principalmente, pelas questões econômicas, já que há, realmente, um estereótipo que envolve os países da América Espanhola, no sentido de serem nações mais fracas economicamente, por toda sua história político-econômica.

⁶ La guerra entre México y los Estados Unidos comenzó en mayo de 1846. Sabemos que la causa principal fue el deseo norteamericano de apoderarse del territorio que actualmente forma el sudoeste de los Estados Unidos. Texas había declarado su independencia de México en 1836, y en 1845 se había anexado a los Estados Unidos.

No entanto, ainda que o preconceito exista, como vimos, seja pelo fato das oportunidades de cunho comercial, profissional ou cultural, a LE ganhou destaque nos âmbitos acadêmicos, artísticos, comerciais e sociais do mundo e, especialmente, do Brasil, onde vive uma crescente valorização.

3.2 A obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil

Como visto, diversos fatores deram destaque à LE no País, mas o seu ensino, que, segundo Paraquett (2009b, p. 131) é “[...] ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social”, ganha forças ao ser respaldado por políticas educacionais que valorizam essa formação. O ensino do espanhol se tornou obrigatório no Brasil, mas, antes dessa conquista, faz-se necessário acompanhar o traçado percorrido pela legislação até que esse fim fosse alcançado.

A começar pela criação do Ministério da Educação⁷ (futuramente, conhecido como MEC) e das Secretarias de Educação nos Estados ocorrida em 1930, depois do golpe aplicado por Getúlio Vargas, que permitiu a Francisco de Campos, um dos intelectuais que contestavam a maneira como as questões educacionais eram conduzidas no governo anterior, assumir o cargo de ministro da educação que lhe possibilitou dar início a uma importante reformulação do sistema de ensino, pode-se citar a Reforma Francisco de Campos⁸, que data de 1931 e que, segundo Picanço (2003, p. 29), foi a primeira grande reforma do sistema educacional brasileiro.

Em março de 1932, a partir da IV Conferência Nacional da Educação⁹, lançou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que representou o início de uma série de debates e ideias em prol da renovação educacional brasileira. De acordo com o que relata Vieira (2006, p. 2), esse Manifesto, assinado por 26 intelectuais e cuja autoria é de Fernando de Azevedo, “[...] pode ser considerado um dos documentos mais importantes nesse processo de modernização da educação brasileira na medida em que define diretrizes de uma nova política educacional de ensino”.

⁷ “O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2>>.

⁸ Conforme Picanço (2003, p. 29), “Uma das principais questões defendidas pelo então ministro estava relacionada com a finalidade da formação secundária. Pela reforma, propunha-se que a escola secundária proporcionasse, ao mesmo tempo, formação geral e preparação para o ensino superior”.

⁹ Desde a década de 1920, foram organizadas Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924.

Consequência da Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituição de 1934 reafirma esse grande momento da educação brasileira ao evidenciar, em seu artigo 149, capítulo II, que a educação é um direito de todos e está sob responsabilidade da família e dos poderes públicos.

Em 1934, Gustavo Capanema assumiu o ministério da Educação e, desde então, buscou estreitar as relações brasileiras com os vizinhos da América Espanhola. Em 1942, ocorreu aquela que pode ser considerada a maior conquista de sua atuação nesse sentido, o estabelecimento da Reforma Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário N. 4.244/42, grande responsável pela inserção de forma obrigatória da LE nos currículos da escola secundária.

Nessa época, o País já estabelecia as bases da educação nacional por meio do Ministério da Educação e Saúde, que existiu até 1953, quando foi dada autonomia à área da saúde e surgiu o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Com a promulgação, em 1961, da Lei N. 4.024, criou-se o ensino de grau médio. Essa, que é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece, ao dividir o ensino em sistema de ensino federal e estaduais, que o Conselho Federal de Educação deveria indicar até cinco disciplinas obrigatórias para os currículos dos sistemas federal e estaduais, enquanto os Conselhos Estaduais definiriam as outras disciplinas obrigatórias e optativas, dando mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais e diminuindo, assim, a centralização do MEC, como podemos conferir no parágrafo 1., artigo 35, da Lei:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961, *on-line*).

Ao aprovar uma Indicação, em 1962, que determinava como obrigatórias as disciplinas Português, História, Geografia, Matemática e Ciências, o Conselho Federal de Educação deixa, para os Conselhos Estaduais, a responsabilidade da complementação com as demais disciplinas obrigatórias e a indicação de optativas.

Ficou a cargo, então, dos Conselhos Estaduais a escolha, em conjunto com a comunidade escolar, da(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) estudada(s), decisão que culminou na redução do ensino de LE, haja vista a influência dos EUA e da França, que favoreceram o ensino de suas línguas nacionais, em relação ao espanhol. Nesse sentido, Leffa (1999, *on-line*) afirma que

O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras.

Até 1995, quando o MEC (Ministério da Educação) ficou responsável apenas pela área da educação, outras reformas ocorreram, como a reforma universitária em 1968, que assegurou um avanço na educação superior brasileira, ao determinar um modelo organizacional único para as universidades, e a nova LDB de 1971, que tornou o ensino obrigatório dos sete aos catorze anos.

Essa última legislação, de maneira que sua proposta preocupava-se, também, com a habilitação profissional, a fim de atender à demanda do mercado de trabalho, resultou numa redução no ensino de língua estrangeira de um modo geral. Como consequência dessa nova preocupação da Lei, reduziu-se o ensino na educação brasileira por um ano, fato que, segundo Leffa (1999, *on-line*), provocou “[...] uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento”.

A mais recente LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi estabelecida em 1996, durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e é considerada a lei mais importante da educação brasileira, sendo a responsável pela organização atual do sistema educacional do Brasil, dadas as mudanças decorrentes das adequações até que chegasse ao formato em vigor atualmente.

Essa LDB modifica a legislação anterior, especialmente, ao incluir a educação infantil no sistema educacional brasileiro e defender a formação dos profissionais da educação básica. Sobre a língua estrangeira moderna, em específico, para o Ensino Fundamental, a Lei determina que deverá ser incluída pelo menos uma, que será escolha da comunidade escolar. À diferença, no Ensino Médio, torna-se obrigatória uma língua estrangeira moderna e uma segunda, optativa.

Em seu artigo 26, parágrafo 5., no que se refere ao Ensino Fundamental, a Lei afirma que “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” (BRASIL, 1996, *on-line*). E, em seu artigo 36, inciso III, com relação ao Ensino Médio, afirma-se que “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Mais uma vez, não se explicita qual língua estrangeira deve ser ofertada, fato que poderia ser considerado uma brecha para a não oferta do espanhol, mas, aqui, com a expansão da LE e seu fortalecimento diante do Mercosul, a situação muda, já que a língua de Cervantes passa a ser mais valorizada. Dessa forma, o inglês, que continuava em ascensão, segue como língua estrangeira

preferencial e o espanhol substitui o francês, sendo, agora, ofertado como segunda opção por muitas escolas.

A situação vai ficando cada vez mais favorável ao ensino de LE no Brasil, até que, em 2005 – momento tardio, dado o crescimento da língua e a grande proximidade geográfica do País em relação às nações hispânicas da América Espanhola –, a oferta da disciplina torna-se obrigatória nos currículos brasileiros. A nova orientação está disposta na Lei N. 11.161 de 06 de agosto, em que fica estabelecido,

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 5a a 8a séries. (BRASIL, 2005a, *on-line*)

Antes que essa Lei que rege o ensino de LE no País fosse promulgada, os PCNEM, que datam de 2000, foram estabelecidos, logo após a LDB de 1996, para orientar na organização curricular do Ensino Médio e para auxiliar os professores na busca por novas abordagens e metodologias, pensando, sempre, nas diferenças de cada aluno e nas especificidades de cada instituição de ensino para que seja possível o fim de formar um sujeito social.

A partir do objetivo do ensino proposto na LDB de proporcionar educação básica para todos, sem distinção, os PCNEM são criados, traçando um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas e em orientações gerais aos professores, que devem incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Considerando a contínua construção pela qual passa o currículo e a influência positiva que tal processo tem na prática do professor, fazem-se necessárias sucessivas revisões e aperfeiçoamentos para adequações curriculares.

Ao dividir o conhecimento escolar em três áreas, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, os PCNEM objetivam o desenvolvimento pessoal do aluno.

Analisar o modo como é tida a língua estrangeira nesse documento e relacionar as ideias presentes aí às concepções de ensino utilizadas pelos professores de LE, especificamente, nos permitirá concluir se o modo como se dá o ensino de espanhol hoje, no Brasil, acompanha ou não aquelas orientações presentes no documento oficial destinado a esse fim.

Como visto aqui, a LDB recupera parte da importância perdida pela língua estrangeira com o passar dos anos, sendo, do ponto de vista da formação do indivíduo, considerada disciplina tão importante como qualquer outra do currículo escolar. Assim, segundo o próprio documento “[...] as Línguas Estran-

geiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000a, p. 25), sendo, portanto, o domínio de uma língua estrangeira, considerado um modo de ampliação de possibilidades no acesso a outros povos e culturas, essencial na formação do cidadão.

Nos PCNEM, as línguas estrangeiras

[...] assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000a, p.26)

A língua estrangeira deixa, então, de ser vista como disciplina isolada no currículo e é revelado seu caráter sociointeracional, a disciplina passa a ser vista como veículo essencial para a comunicação e para o acesso ao conhecimento, que proporciona, ao estudante, uma formação mais ampla.

Nesse sentido, Paraquett afirma que

Espera-se, portanto, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado do trabalho para transformar-se em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social. (2008, p. 2974)

O aprendizado de uma língua estrangeira, a partir de então, supera o nível dos conteúdos gramaticais para ir além, buscando situações de aprendizagem contextualizadas e direcionadas à realidade vivida pelo indivíduo.

O documento sugere que o processo de ensino-aprendizagem priorize a comunicação, tendo como foco as mais diversas situações do dia-a-dia, permitindo que o aprendiz saiba conviver e agir em sua comunidade, pertencente a uma sociedade heterogênea, incluindo seu ambiente laboral, e não somente saiba as quatro competências tidas como fundamentais no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira: ler, escrever, ouvir e falar.

Apesar de se falar de uma maneira mais ampla do estudo de uma língua estrangeira, os PCNEM citam o domínio do inglês e afirmam sua real importância, mas explicitam, também, a preocupação que deve existir com relação ao ensino de outra língua. No documento, é citado o espanhol, admitindo-se a importância de ambas as línguas e a necessidade de sua oferta, considerando, sempre, as particularidades de cada região, as diversidades existentes e as solicitações do mercado de trabalho para que, caso necessário, seja feita a escolha mais adequada.

Com relação a esse assunto, os PCNEM afirmam que

Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser ofertada ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. (BRASIL, 2000a, p. 27)

Esse documento reforça a valorização e importância da língua estrangeira na formação do indivíduo, mas não impõe o estudo de uma língua em específico, apesar de falar do valor que o inglês e o espanhol têm, hoje, no Brasil, consideradas as demandas do mercado de trabalho.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. (BRASIL, 2000a, p. 27)

Antes mesmo da promulgação da Lei N. 11.161, como podemos ver na análise do texto dos PCNEM, a busca pelo estudo da LE já existia, seja ela justificada por qualquer um dos possíveis fatores motivadores já estudados neste trabalho, em especial, a assinatura do Tratado de Assunção.

Desde a assinatura desse tratado, que originou o Mercosul, em 1991, até a promulgação da Lei do Espanhol, em 2005, houve um interstício de catorze anos, mesmo com a demanda, já existente, pelo ensino de LE, conforme aponta Cruz (2001, p. 2-3).

No território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa língua estrangeira e a procura de profissionais qualificados na área.

O Tratado de Assunção culminou na maior ênfase no estudo do espanhol pelos brasileiros, assim como do português pelos membros hispanofalantes¹⁰, por meio da consequente aprovação, em 1992, do *Plano Trienal para o Setor Educação no Contexto do Mercosul*, que defendia o ensino de espanhol nas escolas brasileiras e o ensino de português nas escolas argentinas, uruguaias e paraguaias, fato que contribuiu para a intensificação da relação entre os povos, permitindo uma grande troca cultural, social, política e econômica.

¹⁰ O português e o espanhol são consideradas as línguas oficiais do Mercosul.

Cruz (2001, p. 2) destaca que “[...] esse acordo tem se refletido numa abertura de mercado para os profissionais da área e o incremento de pesquisas, surgimento de material didático, tanto no caso do português para hispano falantes, quanto no caso do espanhol para brasileiros”.

Nesse ponto, devemos tentar compreender o porquê de uma legislação tão tardia, tendo em vista, principalmente, esse aspecto motivador para o ensino de LE, ocorrido ainda no século XX.

Com sua inicial pouca visibilidade, o Mercosul foi silenciado e os países da América Espanhola, em consequência, também o foram, estando invisíveis no currículo e nos livros didáticos até hoje. Lima, por exemplo, analisa cinco livros didáticos de espanhol¹¹, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹², dos quais somente o livro *¡Entérate!* menciona o Mercosul em uma atividade que testa os conhecimentos gerais, mas, ainda assim, segundo a autora, “[...] os autores apresentam o MERCOSUL somente como um bloco econômico-comercial e destacam a posição de liderança do Brasil” (LIMA, 2013, p. 46).

Podemos dizer que a identificação do País com a identidade latino-americana é fraca. Ainda segundo Lima (2013, p. 35), “Muitos autores, incluindo os brasileiros, nem sequer consideram o Brasil como parte da América Latina [...]” e os alunos brasileiros tampouco se sentem latino-americanos, fatos que comprovam a má inserção do Brasil na América Latina.

Foi somente quando o presidente Lula assumiu, em 2003, se posicionando favorável à América Latina, que o ensino de espanhol ganhou a força necessária para se fixar definitivamente na educação brasileira. No dia 05 de agosto de 2005, o então presidente promulgou a Lei N. 11.161, assegurando oferta obrigatória da disciplina LE pelas escolas de Ensino Médio brasileiras ao afirmar em seu artigo 1. que “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” (BRASIL, 2005a, *on-line*), dado

¹¹ Lucielena Mendonça de Lima analisa treze livros didáticos selecionados pelo PNLD para o ensino de espanhol, geografia, história e sociologia. Cinco foram os livros de espanhol analisados: *¡Entérate!* (BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; ARRUDA, Sílvia Aparecida Ferrari de; MENDES, Margarete Artacho de Ayrá. **¡Entérate!**. São Paulo: Saraiva, 2011), *Saludos* (MARTIN, Ivan Rodrigues. **Saludos**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2011), *Enlaces* (OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. **Enlaces**. São Paulo: SGEL, 2010), *El arte de leer en español* (VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **El arte de leer en español**. Curitiba: Base, 2010) e *Síntesis* (MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis**. São Paulo: Ática, 2010).

¹² “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>.

o prazo de cinco anos para seu cumprimento, e inclusão, de caráter facultativo, do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5. à 8. série do Ensino Fundamental, conforme artigo 1., parágrafo 2., “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries” (BRASIL, 2005a, *on-line*).

No entanto, é importante destacar que a articulação para criação da Lei foi iniciada em 2000, ainda antes de o presidente Lula tomar posse para seu primeiro mandato, pelo deputado Átila Lira, autor do projeto de lei, que justifica seu projeto dada a importância do idioma espanhol para o Brasil, que, de acordo com suas palavras, se tornou uma ilha em meio a tantos países hispânicos pertencentes à América Latina.

Em novembro do mesmo ano em que foi promulgada a Lei, foi realizado o *Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira* para que se discutisse a implementação da Lei do Espanhol. Organizado pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha, e apoiado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, o Seminário foi aberto por Fernando Haddad, então Ministro da Educação, “[...] que destacou a importância da lei no processo de integração regional e na afirmação dos valores culturais dos países ibero-americanos, fortalecendo sua presença no cenário internacional” (Brasil, 2005b, *on-line*).

Tendo em vista que a aplicação da Lei exigia que se cumprissem outras responsabilidades, o prazo para o processo de implantação da oferta obrigatória de LE, nos currículos plenos do Ensino Médio, como matéria facultativa para o aluno, foi de cinco anos. Segundo está disposto na ata do *Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira* (BRASIL, 2005b, *on-line*), pelas palavras da Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, Lucia Helena Lodi, faz-se fundamental a preparação adequada da escola, que deve “[...] contar com os recursos materiais adequados que atendam aos objetivos propostos” e dos professores, que devem ser habilitados e qualificados.

Nesse momento, após o estabelecimento da Lei, no entanto, voltando ao tema da invisibilidade da América Latina, houve um acordo político entre Brasil e Espanha, em meados da década de 1990, voltado à produção de livros didáticos, haja vista que o grande mercado editorial é europeu. Cassiano afirma, por exemplo, que “Océano, Santillana e Planeta são as editoras mais importantes da região da América Latina e do Caribe, todas de origem espanhola” (2007, p. 111). Oriundas da Espanha, as editoras acabam por minimizar, ou excluir, a presença da América Espanhola nos livros didáticos de um modo geral, em especial, naqueles destinados ao ensino da sua língua nacional, sendo então, imposta, erroneamente, uma hegemonia espanhola, como se existissem dois blocos, um referente ao espanhol da Espanha e outro referente ao espanhol da América Espanhola.

O fortalecimento da relação do Brasil com a LE, como já discutimos neste trabalho, não implica apenas um fator, foram variadas as razões que motivaram a concretização de seu ensino, apesar de que, dentre elas, acredita-se, especialmente, no incentivo consequente da criação do Mercosul.

Neste momento, levando-se em consideração o histórico de preconceito vivido pela LE e por seu ensino no Brasil, cabe, aqui, entender que, até a consolidação do ensino dessa língua no País, o caminho percorrido foi de luta, tendo sofrido diversas rejeições.

A partir da revogação do Decreto-Lei N. 4.244, de 1942, primeira legislação que citou o espanhol, diversos projetos de lei foram apresentados, versando sobre o ensino de LE. Helena Heller Domingues de Barros, em parceria com a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, expõe, detalhadamente, cada um desses projetos de lei que tramitaram no Congresso Nacional.

Para exemplificar a grande recusa sofrida pela LE no Brasil, dentre outros, a autora cita “O PL¹³ 867/83, do Deputado Israel Dias Novais; o PL 5.791/90, do Deputado Omar Sabino; o PL 200/91, do Senador Marcio Lacerda; o PL 408/91, do Deputado Nelson Wedekin; o PL 3.998/93, do Deputado Jones Santos Neves; o PL 425/95, do Deputado Franco Montoro e o PL 1.105/95, do Deputado Agnelo Queiroz [...]” (BRASIL, 2001, p. 7) que, destacando o valor da integração econômica, social, política e cultural dos povos e países da América Latina, tinham por objetivo determinar a obrigatoriedade da inclusão do espanhol nos currículos das escolas de segundo grau ou Ensino Médio. Para embasar seus discursos em defesa do ensino de LE, os deputados e senadores, de um modo geral, se respaldaram no texto presente no artigo 4., parágrafo único, da Constituição Federal de 1988, que diz “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino americana de nações” (BRASIL, 1988, p. 5), com o fim claro do fortalecimento de uma integração latino-americana.

Mas, apesar dessa grande insistência para que o ensino dessa língua se concretizasse no Brasil, desses sete projetos de lei¹⁴, ainda segundo a autora, seis foram arquivados ao final da legislatura e o outro foi devolvido ao autor, consequências que evidenciam a grande resistência sofrida pelo ensino de LE até que se efetivasse com a Lei N. 11.161.

Os rechaços com relação ao ensino de espanhol unidos à posterior fala do deputado Átila Lira, autor do projeto de lei que deu origem à Lei do Espanhol, no *Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira* que, ainda que tenha destacado o apoio recebido pelo então presidente Lula e o momento favo-

¹³ Projeto de Lei.

¹⁴ Vale destacar que não apenas existiram esses sete projetos de lei. Segundo Helena Heller Domingues de Barros e a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2001, p. 6), de 1958 a 2001, foram apresentados quinze projetos de lei, na Câmara dos Deputados e, no Senado Federal, três, versando sobre o ensino da língua espanhola.

rável para a aprovação e implantação da Lei, se referiu à “resistência tradicional” ao ensino de espanhol, consequência das restrições orçamentárias, colaboraram para que se pense que essa Lei foi, especialmente, motivada por fatores políticos e econômicos, em particular as relações financeiras e comerciais estabelecidas pelo Mercosul¹⁵, e não educacionais e culturais, ainda que se trate de uma lei direcionada ao ensino.

No entanto, nesse sentido, Viñal Júnior (2012, *on-line*) aponta que é precipitado dizer que as motivações que impulsionaram a assinatura da lei N. 11.161 são, em sua maioria, provenientes de fatores comerciais e econômicos, já que, aponta o autor, desse modo, a Lei parece ter sido feita “às pressas”, “[...] nos dá a impressão que dita lei foi feita como de urgência para responder a uma necessidade em voga [...]”, necessidade que não é de ordem cultural-educativa.

Átila Lira, em sua justificativa a seu projeto de lei, afirma que

Diante desta situação apresento uma nova proposta que engloba as anteriores, traz a ideia do Centro de Línguas, como uma alternativa inovadora, e obriga as escolas a oferecerem o aprendizado da língua espanhola, deixando liberdade de escolha aos alunos para esta língua ou outra de interesse pessoal. (BRASIL, 2000b, *on-line*)

Dessa forma, o então deputado faz alusão aos demais projetos que, com o mesmo objetivo, tramitaram na Câmara dos Deputados, mas que foram arquivados ou devolvidos aos autores, expondo que, em seu projeto, inclui essas ideias já propostas somadas à ideia inovadora do Centro de Línguas e que, apesar da obrigatoriedade da oferta do espanhol, deixa a critério do aluno a escolha da língua estrangeira a ser estudada. Essa Lei é, então, embasada em outras ideias antes apresentadas, produto do discurso desse deputado que lutou para que o ensino de espanhol se efetivasse.

Diante da aprovação da Lei, voltam-se os olhares para as consequentes mudanças acarretadas. Além da necessidade de material didático adequado e professores qualificados, a partir do exposto em seu artigo 2., que diz “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005a, *on-line*), percebe-se a necessidade de mudanças também estruturais, já que se estabelece, na Lei, a LE integrada à grade curricular das escolas públicas.

Ainda que seu cumprimento tenha acarretado muitas adaptações nas instituições de ensino, a Lei prevê, em seu artigo 5., que “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” (BRASIL, 2005a, *on-line*), pensando em uma implantação condizente

¹⁵ Dado que os aspectos social, educativo e cultural não foram, ainda, segundo Lima (2013, p. 46-7), com respeito ao Mercosul, desenvolvidos o suficiente, esse bloco se consolidou com a imagem de bloco econômico.

com a situação e particularidades de cada instituição, que ganha autonomia para que se faça cumprir a Lei.

No entanto, não se pode dizer que a Lei é plenamente cumprida, pois nem todas as escolas oferecem a LE como prescreve a legislação. O espanhol não foi de fato incluído, realidade que Viñal Júnior (2012, *on-line*) justifica pela ausência de alusão a punições ou estratégias consequentes do descumprimento da Lei, seja diante da não oferta ou oferta irregular da língua.

Em 2006, um ano após a promulgação da Lei do Espanhol, foram publicadas as OCEM, que apresentam um capítulo dedicado aos *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* e outro, diferentemente dos PCNEM e consequência do estabelecimento da Lei, dedicado especificamente aos *Conhecimentos de Espanhol*. Segundo o próprio documento, objetivo do material ali presente é “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), pensando no desafio que é a preparação do jovem, que demanda aprendizagem autônoma e continuada, para que seja efetivada sua participação na atual e complexa sociedade.

Elaboradas a partir da discussão entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, as OCEM buscam, assim como os PCNEM, uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, existe uma proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que destaca esse interesse pela educação pública de qualidade.

Com relação ao Ensino Médio propriamente dito, as OCEM destacam duas ações de fortalecimento, o PRODEB (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e o PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). Ainda se fala dos livros para o professor que a Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar, objetivando a oferta de suporte ao trabalho científico e pedagógico do docente.

Além da elaboração de um capítulo específico nas OCEM destinado aos conhecimentos de espanhol, a obrigatoriedade da oferta da língua, estabelecida pela Lei 11.161, contribuiu para que outras ações fossem realizadas para auxiliar no processo de inclusão dessa língua estrangeira.

Aqui, vale destacar que, no mesmo ano de publicação das OCEM, o MEC distribuiu kits de materiais contendo um dicionário monolíngue, um dicionário bilíngue, uma gramática e um livro didático do professor¹⁶, encaminhados às escolas públicas que se interessaram pela implantação do espanhol ou que já tinham, em sua grade curricular, a LE integrada. O MEC, ainda, dando

¹⁶ Segundo o site oficial do MEC: “[...] em 2006 foram distribuídos mais de 26.268 conjuntos de livros para professores de língua espanhola. Os professores, as escolas e as secretarias estaduais receberam [...] kits contendo 2 dicionários: um monolíngüe e um bilíngüe; uma gramática e um livro do professor”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13608:programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>>.

continuidade a essa oferta de materiais que contribuem para a inserção da LE como estabelece a Lei, lança, em 2010, o volume 16 da *Coleção Explorando o Ensino*, intitulado *Espanhol*, destinado especificamente ao ensino de espanhol para o Ensino Médio. Esse material, que, ao discutir temas relacionados à LE, se fundamenta nos PCNEM e nas OCEM, tem como objetivo a indicação de “[...] possíveis rotas para que o professor possa implementar um ensino crítico e significativo de Espanhol [...]” (BRASIL, 2010b, p. 9).

Retomando a análise das OCEM, mais especificamente do capítulo 4, *Conhecimentos de Espanhol*, fala-se da importância dessa língua e dos estereótipos criados com relação ao estudo da “língua fácil” ou “língua que não se precisa estudar”, consequência da proximidade linguística existente, e do preconceito aos hispanofalantes, postulados, se considerada a América Espanhola, como inferiores aos brasileiros devido a fatores já apresentados neste trabalho.

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 pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006, p. 128)

O documento vê a LE como uma língua que ultrapassa as questões linguísticas de sistema e que é fator de inclusão social por contribuir com a cidadania e com a diversidade:

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem. (BRASIL, 2006, p. 129)

Tendo como objetivo o direcionamento no ensino do espanhol no Ensino Médio, essas orientações propõem que se amplie o olhar para além das exigências do mercado de trabalho, valorizando a diversidade linguística e cultural que a LE oferece. As OCEM apresentam que o estudo de espanhol expõe os alunos “[...] à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (BRASIL, 2006, p. 129).

Ressalta-se que, por ser um documento de reflexão para os docentes, não se pode deixar de acompanhá-lo, sendo, portanto, fundamentais, constan-

tes revisões, reavaliações e, caso necessário, modificações condizentes com as transformações sofridas. Fala-se dos desafios de um mundo em constante transformação, mas, não se pode deixar de avaliar, claro, que se está tratando de uma língua viva e que, por isso, também, se encontra em um processo de contínua mudança.

A proposta desse documento não é engessada. Os docentes, que devem ser conhecedores da função que exercem na formação do aluno, e os demais responsáveis pelo processo educativo são os grandes responsáveis por, a partir das decisões tomadas nas discussões que envolvem toda a comunidade escolar, conforme as especificidades da instituição, determinar os conteúdos e adaptar as propostas sugeridas pelas OCEM, definindo, também, as metodologias, estratégias e métodos de ensino a serem adotados no processo de ensino/aprendizagem.

IV

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LE: DE 1942 ATÉ A ATUALIDADE

As nuvens mudam sempre de posição, mas são sempre nuvens no céu. Assim devemos ser todo dia, mutantes, porém leais com o que pensamos e sonhamos [...].

Paulo Beleki

Neste capítulo, apresentamos as habilidades e competências no ensino de LE e discutimos cada uma das três grandes abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira – a tradicional, a humanista e a comunicativa –, partindo de uma perspectiva histórica e relacionando a fatos políticos, desde 1942, momento em que a presença da LE nos currículos das escolas brasileiras se tornou obrigatória, até o momento atual. Além disso, estudamos a influência exercida pela internet nos processos de ensino/aprendizagem, levando em consideração as novas possibilidades que surgiram com o avanço tecnológico.

4.1 Habilidades e competências no ensino de LE

Os PCNEM, ademais de todo o já abordado neste trabalho, indicam, em seu momento dedicado aos *Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna*, o aspecto referente a competência e habilidades que, segundo o documento, devem ser desenvolvidas e atingidas nos cursos de idiomas.

Em sua parte introdutória, afirma-se que, “Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever [...]” (BRASIL, 2000a, p. 28). Fato que é contestado devido a acreditar-se, de acordo com o exposto no documento, que, ainda que se objetive o uso do novo idioma em diferentes, e reais, situações de comunicação, a busca por essas habilidades linguísticas, na prática, foge à teoria e tem como fim os persistentes ensinamentos que dizem respeito à gramática normativa, à norma culta e à modalidade escrita da língua.

Algumas razões levam a essa fuga, ou omissão, da prática que visa o estudo da habilidade comunicativa, considerando-se as situações de comunicação real, e têm como consequência a insistência pelo ensino e uso da gramática, assim como da variedade escrita, na sala de aula.

Nesse sentido, os PCNEM, de certa maneira, dão razão à desmotivação vivida pelos alunos e professores que, ao visualizar a língua em estudo, são desestimulados pela falta de oportunidades reais que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira, sendo essa, uma das razões que destacam a presença insistente da gramática normativa nas aulas de idiomas.

Considerando essa discussão referente à competência comunicativa, vale ressaltar a criação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)¹, documento que rege o ensino de língua estrangeira na Europa e que define seis níveis comuns de referência – de A1 a C2 – para as subcompetências nas quais se distende a competência comunicativa. O QECR, segundo Fernández e Kanashiro (2006, p. 282), é “[...] resultado de diversos estudos realizados ao longo de mais de dez anos na Europa por diversos especialistas, no âmbito do projeto geral de política linguística do Conselho da Europa”, e é considerado um documento de consulta fundamental.

Tendo sido criado esse quadro, algumas semelhanças podem ser observadas entre ele e os PCNEM, consequentes de possíveis tendências da época, haja vista que ambos os documentos foram escritos em meados da década de 1990.

Para destacar a primeira semelhança, os dois documentos veem o estudo de línguas como um processo que vai além do ensino-aprendizagem das quatro habilidades comumente relacionadas ao ensino de línguas, como dito anteriormente, ouvir, falar, ler e escrever, e tidas, tradicionalmente, como fundamentais nesse processo.

Dessa forma, os PCNEM vêm a defender que, para que haja uma aprendizagem significativa, segundo a teoria de Ausubel, pautada nos conhecimentos prévios do aluno, deve-se pensar não apenas nas habilidades linguísticas, mas, também, nas competências a serem dominadas.

No entanto, só se atinge uma competência se levados em consideração os demais componentes que se inter-relacionam a ela. Assim, a competência comunicativa, por exemplo, não deve ser entendida como um segmento isolado e independente, visto que, só será alcançada se respaldada nas demais competências que a integram, que, segundo os PCNEM, são:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

¹ “O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural”. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>.

- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). [...]
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação [...]. (BRASIL, 2000a, p. -9)

Podemos dizer que essa ideia de a competência comunicativa ser formada por outras competências é outra característica que aproxima o conceito abordado nos PCNEM daquele presente no QECR.

O bom domínio da competência comunicativa é resultado, então, do entendimento desses componentes que a agrupam, como, segundo aponta Andrade (2009, p. 59-60), a sociolinguística, relacionada à distinção e ao uso adequado das diferentes variantes linguísticas, a lexical, que envolve o vocabulário mais apropriado às situações, e a discursiva, concernente ao uso dos mecanismos de coerência e coesão, que, conforme os PCNEM, são os maiores objetivos do ensino de línguas.

Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 2000a, p. 29)

Pensando, assim, nessas competências a serem alcançadas, resta-nos a compreensão de que a competência gramatical é apenas mais uma dentre aquelas que devem ser dominadas e não pode ser considerada, como muitas vezes o é, como um componente independente. O que o documento afirma é que, ainda que se saiba compreender e elaborar enunciados gramaticamente corretos, o processo de contextualização de informações e, conseqüentemente, de comunicação, apenas considerado o componente gramatical, não é satisfatório.

Nesse sentido, o QECR divide a competência comunicativa em três diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática, que, ainda que denominadas de modo distinto, referem-se aos mesmos componentes citados pelos PCNEM.

A **competência linguística** inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema [...]. As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua. [...] As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34-5)

Os PCNEM afirmam ainda que, para que haja, efetivamente, aprendizagem de língua estrangeira coerente, e considerada a interligação dos componentes da competência comunicativa, é necessário que a justa importância seja dada às questões culturais, que permitem um olhar mais amplo para a realidade, não apenas do próprio aluno, mas, também, a que o cerca, enriquecendo sua formação ao analisar o entorno com maior reflexão, podendo, assim, estabelecer vínculos e relações entre as diferentes realidades, sua e de outros povos.

A competência comunicativa é essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras, haja vista que “[...] uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000a, p. 30).

Dessa maneira, tem-se mais um fator comum presente nos PCNEM e no QECR. Neles, a competência comunicativa ganha valor, ao contrário do que estabelece o tradicional conceito de competência linguística.

Pensando-se na formação profissional, acadêmica ou pessoal, a comunicação é uma ferramenta essencial, veículo por meio do qual se enfrenta a realidade e dá sentido à aprendizagem de uma língua, e, por isso mesmo, segundo os PCNEM, deve ser o grande propósito do ensino de línguas estrangeiras.

Esse documento defende ainda a inter-relação das diferentes disciplinas da grade curricular escolar, de modo que, em uma aula de LE, aproveite-se para trabalhar, também, conteúdos referentes a outras disciplinas, manifestando-se, assim, favorável a uma constante busca por caminhos que permitam o desenvolvimento de um trabalho mais completo e com vista à realidade vivida pelo aluno, pensando, sempre, nas competências a serem trabalhadas, em especial, a comunicativa.

Os PCNEM, assim, apresentam dois exemplos que sugerem situações em que funciona o trabalho interdisciplinar e o estudo das competências. Primeiramente, se analisa o quão enriquecedor pode ser o momento dedicado à análise estrutural de uma frase simples como “Onde é a estação de trens?” se se aproveita para entender a importância desse meio de transporte nos países em que se tem a língua em estudo como língua nativa e, ao mesmo tempo, entender a quase ausência de seu uso no Brasil, sem deixar, é claro, de compreender o valor que esse tipo de enunciado exerce em um contexto real de comunicação, fugindo, assim, da exclusiva análise gramatical. O outro exemplo apresentado é relativo ao vocabulário concernente à “alimentação”; o documento defende que, se fosse aproveitado esse momento de apresentação do léxico para estudar, também, por exemplo, o clima e o solo dos países que tem a língua-alvo como língua materna, o conteúdo, dessa forma, estaria vinculado a outros contextos, permitindo uma melhor assimilação da teoria, visto que, assim, podem ser criados contextos mais próximos da realidade.

Sendo assim, a comunicação real é o caminho para o fim dos estereótipos e preconceitos enfrentados pelos idiomas em estudo, visto que, ao se estudar a comunicação efetiva, acompanham-se as evoluções vividas pelas línguas, que não são estáticas e seguem na mesma direção das mudanças que surgem no que concerne à forma de compreender a realidade.

4.2 Concepções de ensino de LE no Brasil: trajetória histórica

A primeira das abordagens utilizadas no ensino de uma língua estrangeira, a tradicional, segundo Richards e Rodgers (2003, p. 29), prioriza a competência gramatical. Os autores afirmam que esse ponto de vista estrutural da abordagem

[...] considera a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificar o resultado. Pensa-se que o objetivo da aprendizagem de uma língua é o conhecimento dos elementos do sistema, que, geralmente, se definem como unidades fonológicas (isto é, fonemas), unidades gramaticais (cláusulas, frases e orações), operações gramaticais (acrescentar, mudar, unir ou transformar elementos) e elementos léxicos (palavras funcionais e palavras estruturais)². (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 29-30, tradução do autor)

Para essa abordagem, o professor é essencial na apresentação de regras que “permitem” o ensino e os alunos, diante desses preceitos, se limitam a realizar atividades. Nessa abordagem, não se considera o conhecimento prévio do aluno e o professor é a autoridade máxima a ser respeitada e o modelo a ser seguido.

Pode-se dizer que três principais métodos, ou concepções de ensino, representam essa abordagem ou, ainda, que, dessa abordagem, derivam, especialmente, os seguintes métodos: *Gramática e Tradução*, *Método Direto* e *Audiolingual*.

No primeiro método, *Gramática e Tradução*, o ensino se dava a partir da língua materna e, a partir do domínio das regras gramaticais, da memorização e da tradução, tinha-se por objetivo a ocorrência mínima, ou inexistente, de erros gramaticais. Enfatizavam-se, assim, as habilidades de leitura e escrita.

Ao contrário, o segundo método, *Método Direto*, tem como princípio o contato direto do aprendiz com a língua em estudo e a língua materna é excluída da sala de aula. Nele, trabalham-se, especialmente, as habilidades de fala e audição, com base em estruturas do cotidiano.

² [...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

E o terceiro método, por fim, se baseia na fala, havendo ênfase na expressão oral, e a aprendizagem da gramática se dá por meio de exemplos; para a efetivação da aprendizagem, ocorrem exercícios de repetição e memorização, e comparações entre a língua alvo e a língua materna, a fim de que se evitem os erros. Esse método *Audiolingual*, no entanto, foi bastante criticado por não possibilitar que o aluno avance do estágio do automatismo para a espontaneidade na expressão da língua.

O enfraquecimento desse método fez com que surgissem alguns métodos baseados na abordagem humanista que, apesar de não estar intimamente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem seus métodos utilizados por alguns educadores que julgam os aspectos psicológicos importantes para o processo educacional.

Ambos os métodos que representam a abordagem tradicional têm a gramática como foco do ensino. Essa preocupação normativa é datada, no Brasil, desde a colonização, quando as gramáticas latinas e as das línguas romance chegaram ao território para assegurar a posse e a catequização dos índios.

Usando, preferencialmente, o método da *Gramática e Tradução*, seguindo pressupostos antigos no ensino de línguas no mundo, os jesuítas ensinavam o latim e as demais línguas. A hegemonia desse método existiu até meados do século XX, com grande aceitação, mas, sua enorme influência, vale destacar, permite que, ainda hoje, segundo Picanço (2003, p. 77), encontremos suas características nos materiais e procedimentos de ensino utilizados pelos professores.

A partir da explicação da regra, chegava-se ao exemplo e, assim, “acontecia” o ensino. No período da colonização do Brasil, tal ensino se dava por meio do latim, com o passar dos anos, no entanto, passou-se a ensinar línguas por meio da língua do aprendiz e, mais recentemente, se utiliza a própria língua estrangeira, objeto de estudo. Da mesma forma que se foi alterando a língua veículo do aprendizado, o papel do professor, antes dono do saber e figura a ser seguida, passou por transformações, ganhando, o aprendiz, cada vez mais, destaque no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro da abordagem tradicional, mudam-se as exigências cobradas do professor. A proficiência na língua perde importância e não é mais o principal conhecimento exigido do mestre, mas, sim, o conhecimento das regras e exceções da língua em estudo.

“Desde o século XVI, portanto, o ensino das línguas consistia no ensino da gramática tradicional, da leitura e da escrita por meio da tradução, da mesma forma que se fazia no *estudo das línguas mortas*” (PICANÇO, 2003, p. 78). Existentes desde a época da colonização, então, os métodos da abordagem tradicional, em especial o denominado *Gramática e Tradução*, são os que primeiro existiram para o ensino de línguas no Brasil.

No entanto, as ampliações nas relações comerciais na Europa e entre a Europa e a América propiciaram o surgimento de novas concepções de ensino,

relativas, particularmente, à autoaprendizagem. Aprendia-se pela gramática e conhecendo os grandes autores, mas sem a necessidade de um professor que intermediasse esse aprendizado.

Em se tratando especificamente do espanhol, a primeira gramática em LE, de Antonio de Nebrija, *Gramática de la Lengua Castellana*, é de 1492, como já falado neste trabalho. Segundo o autor, a função dessa gramática era auxiliar na conversão dos mouros em cristãos-novos, considerando-se que foi escrita na mesma época em que o antigo reino de Castela da rainha Isabel, a Católica, reconquistava territórios e impunha a fé cristã aos conquistados.

Com relação ao ensino do espanhol, como língua estrangeira, no Brasil, Picanço fala do Colégio D. Pedro II, primeiro a incluir a LE em seu currículo como disciplina obrigatória, em 1942, utilizando, seguindo as orientações das portarias ministeriais de 1943, o método *Direto* para as concepções de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, antes de o espanhol estar presente nos currículos dessa escola, já se estudava o francês, o inglês e o alemão. Porém, ao princípio, seguindo a tradição clássica, o método de ensino utilizado era o da *Gramática e Tradução*, conforme apontava o modelo francês de educação. Quase tão antigo quanto esse, em 1932, surgiu, no Brasil, o método *Direto Indutivo* – método por meio do qual os professores ensinavam a partir da própria língua estrangeira –, utilizado para o ensino de espanhol, que viria a acontecer, no Colégio D. Pedro II, dez anos mais tarde.

Como se vê, foi com o Estado Novo de Vargas, da década de 1930, que as medidas educacionais adquiriram uma unidade lógica e ideológica, como com a publicação de livros que obedecessem, de preferência, as orientações dos programas oficiais estabelecidos pelo Colégio D. Pedro II, visto que, por ser o mais antigo, para muitos, era um modelo a ser seguido.

Já na segunda parte do governo Vargas³, em 1953, Picanço, a partir de sua pesquisa, detecta, ainda que sigam existindo exercícios de tradução e memorização, a inclusão de textos autênticos, não somente literários, como que em resposta às críticas que vinham surgindo em relação ao método *Gramática e Tradução*.

Responsáveis por essas críticas, os adeptos do método *Direto* ensinavam a gramática e aspectos culturais indutivamente, de modo a induzir o aprendiz a fazer suas próprias descobertas, a partir do estudo de textos atuais autênticos ou situacionais.

Enquanto o método *Gramática e Tradução* enfatizava o estudo da língua escrita, por meio da leitura e da própria escrita, o método *Direto* priorizava a oralidade, que se dava a partir dos exercícios de conversação, e a integração das quatro habilidades, ouvir, falar, ler e escrever, e defendia o fim das traduções e ditados, em prol das associações.

³ De 1951 a 1954, quando Getúlio Vargas foi eleito por voto popular.

No entanto, devemos destacar que, nesse período de transição de um método para outro, surgiu o posteriormente denominado método *eclétrico*, que, apesar de trabalhar a gramática normativa a partir de induções do aluno, tinha, como fim claro, a explicação da regra.

Picanço (2003, p. 88) afirma que a escolha por esse método *eclétrico* não se deu por acaso. De acordo com a autora, a análise das portarias ministeriais de 1943 indica que “[...] o autor do programa curricular adota uma postura *eclétrica* para não estar sujeito às *deficiências dos novos métodos* [...]”, isto é, demonstrar uma não compreensão das novas orientações seria uma maneira de justificar o uso do método que mescla conceitos da *Gramática e Tradução* e do *Direto* e, assim, evitar as possíveis falhas dos novos métodos que vinham surgindo.

Apesar das tentativas para que o método *Direto* alcançasse maior prestígio, muitas dificuldades foram enfrentadas e o método não conseguiu se expandir, a causa, especialmente, segundo afirma Picanço (2003, p. 90), da cultura e formação do professor, em que as concepções do método *Gramática e Tradução* estão arraigadas, não permitindo, assim, o total abandono de seus pressupostos, que estão fortemente presentes no senso comum, e não apenas dentro do limite escolar. Dessa forma, criticava-se o método *Direto* por acreditar-se que não possibilitava uma aprendizagem sistemática e estruturada, resultando no conhecimento parcial, e incompleto, da língua.

A opção pelo método *eclétrico* se deu até o final da década de 1960. No entanto, o ensino da LE, especificamente, a essa altura, consequência das reformas educacionais ocorridas no período, já discutidas neste trabalho, havia sido reduzido e a importância conquistada pelo idioma nas décadas de 1940 e 1950 foi, de certa maneira, esquecida. Foi em 1961, quando assumiu Jânio Quadros, sendo seguido por João Goulart no mesmo ano, que, ainda que a PEI de seu governo tenha intensificado a identidade latino-americana brasileira, o espanhol perdeu sua força no País.

A escolha pelo método que mesclava característica do método *Gramática e Tradução* e do método *Direto* perdurou, como mencionado anteriormente, até o final da década de 1960, quando governou Artur da Costa e Silva e, já no final de 1969, Emílio Garrastazu Médici, ambos governantes que, apesar de terem lutado pela identificação da identidade latino-americana do Brasil, viveram, em seus governos, o ensino de LE no País já bastante enfraquecido.

A partir de então, são encontradas as primeiras manifestações favoráveis a uma nova concepção de ensino, que, embasada no estruturalismo, era representada, especialmente, pelo método *Audiolingua*, “[...] segundo o qual há uma ordem *natural* de aquisição de línguas: primeiro na oralidade, depois na escrita”, conforme Picanço (2003, p. 153).

O audiolingualismo, ainda dentro da abordagem tradicional, surgiu dos questionamentos dos professores que minimizaram a importância da gramática,

considerando as necessidades reais dos alunos e priorizando, assim, a ênfase na expressão oral.

Esse método permaneceu forte até meados da década de 1980, quando Sarney assume o governo. No entanto, foi sendo questionado, segundo Picanço (2003, p. 154), devido à ausência de resultados efetivos e de apoio teórico das pesquisas em linguísticas. Ao ser enfraquecido, favoreceu o surgimento de alguns métodos baseados na abordagem humanista, nova abordagem que coloca o aprendiz como centro do processo educativo, considerando os aspectos psicológicos importantes para o processo educacional e primando pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Concomitantemente a esse momento de mudança que culminou na aparição de novos métodos, ocorreu o fim da ditadura militar, que permaneceu até 1985, e a posse do então vice-presidente Sarney. Durante seu governo, foi instituída a atual Constituição (1988) que estabeleceu garantias para os cidadãos.

Em resposta a todos os questionamentos que vinham surgindo com relação aos métodos aplicados ao ensino, a partir da competência linguística chomskyana, Dell Hymes criou um dos conceitos principais da nova abordagem, a competência comunicativa.

Chomsky define a competência linguística como a capacidade que um nativo tem de produzir e compreender um número indeterminado de textos, correspondente ao domínio do sistema de sua língua materna, como um conjunto de regras fixas.

Dell Hymes, entretanto, inclui, a essa visão chomskyana de competência linguística, o conhecimento para uso e adequação ou, de acordo com Picanço (2003, p. 155), propriedade e aceitabilidade. Hymes, responsável pela autoria do conceito de competência comunicativa em 1967, conceito motor da abordagem comunicativa, permitiu que, já na década de 1970, comessem a surgir definições embasadas nesse conceito de competência comunicativa e comunicação, tornando, assim, essa década, um ponto chave na origem de uma nova abordagem, oriunda desse movimento comunicativo que retoma os referenciais europeus para o ensino de línguas e espera que o aluno seja capaz de atingir o objetivo da comunicação, utilizando a língua adequadamente nas mais variadas situações.

A partir de então, essas ideias foram sendo aplicadas em sala de aula e, em 1982, no governo de João Figueiredo, segundo Picanço (2003, p. 158), comecem a surgir os resultados das primeiras tentativas de aplicação e adaptação dessas noções. No entanto, de acordo com a análise da autora, em conjunto com as ideias do movimento comunicativo, seguiram existindo os ideais do normativismo, que, ainda hoje, são encontradas nos métodos de ensino aplicados pelos professores de língua estrangeira no Brasil. Embora, teoricamente, não se acredite na eficácia total do normativismo e dos métodos tradicionais em

geral, eles continuam a existir. O que se observa é o ensino por meio de métodos em que já não mais se acredita.

Temos, dessa maneira, que o normativismo, ou a preocupação com o domínio do sistema linguístico, representado pela insistência no estudo da fonética, da gramática e do léxico, perdura ainda hoje nos livros escolares e nos métodos de ensino utilizados por professores no ensino de LE no Brasil.

Nesse sentido, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 107) afirmam que “Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem”, estando, assim, esse normativismo, arraigado ao ensino de língua estrangeira.

Talvez, essa força conquistada pela gramática, ou pelo conservadorismo, seja justificada por questões ideológicas arraigadas em cada professor; em outras palavras, é possível que as crenças que cada professor carrega consigo venham a influenciar nos métodos aplicados para o ensino de espanhol. Dessa maneira, buscamos, aqui, entender o porquê de nem mesmo as mudanças ocorridas no meio social ao longo de tantos anos terem influenciado nessa percepção tradicional da gramática.

A questão que rege essa discussão será mesmo metodológica ou, contrariando alguns estudos, o problema é ideológico? De acordo com Pfeiffer (1995, p. 130), os professores estão amarrados a formações discursivas que não veem, no aluno, a capacidade de expressão crítica e de interpretação, mas, sim, apenas uma capacidade de compreender verdades únicas estabelecidas pelos livros e próprios professores.

Assim, podemos afirmar que as concepções de ensino utilizadas até hoje no ensino de LE, na prática, não correspondem àquela presente nos PCNEM devido à existência, acreditamos, de ideologias ou crenças de cada professor, possivelmente impostas pela sociedade, que impedem o enfraquecimento do método tradicional em prol do crescimento da nova visão apresentada pelos PCNEM e OCEM, permitindo, dessa forma, o surgimento de dizeres que responsabilizam a escolha por determinado método pelo fracasso no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao explicar essa insistência do referencial normativo, Picanço (2003, p. 162) afirma que “[...] parece que toda ação direcionada ao estudo da língua nos leva a buscar a correção gramatical segundo uma norma ideal [...]” como algo regulamentado, ainda que oposto às ideias presentes nos documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil e defendem a competência linguística comunicativa, a fim de se formar um sujeito social, de acordo com o que se pode ver neste fragmento do texto presente nos PCNEM.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que [...] propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a

informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais [...]. Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 2000a, p. 26)

Os PCNEM, ao afirmarem que contribuir para a formação do cidadão é a maior função da LE, estabelecem que é preciso determinar o papel que o professor exerce, que é o de agente social, construtor do saber, levando o aluno a integrar-se ao mundo de forma ativa, crítica e reflexiva. Nesse sentido, as OCEM vêm a destacar a importância de se definir a linha metodológica e as estratégias mais adequadas, mantendo em perspectiva o processo de ensino e aprendizagem e o resultado que se pretende alcançar, levando em consideração o aluno que, por ser único, aprende de forma diferente, diante de suas particularidades.

Segundo os PCNEM, o ensino de língua estrangeira tem como fim fundamental a percepção, no aluno, de sua existência em um mundo de culturas diversas, nas quais a língua é o veículo que possibilita a expressão de variadas ideias, valores e crenças.

Esse documento defende o uso da abordagem comunicativa como a mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira, sem desconsiderar, para isso, a habilidade da leitura no centro desse processo. O fato de se destacar a leitura não impede que procedimentos característicos da abordagem comunicativa sejam aplicados.

Dentro da abordagem comunicativa, não se destaca um método em si, pois há uma grande quantidade de combinações que ocorrem devido à variedade de premissas básicas existentes, impedindo que algum método específico se configure. Mas, podemos dizer que quatro métodos principais representam essa abordagem: Nocial-Funcional, Comunicativo, Comunicativo Moderado, Comunicativo por Tarefas.

O primeiro método tem como papel principal a transmissão de significados, o conhecimento das estruturas linguísticas exerce função secundária. O segundo tem como objetivo principal a capacidade de comunicação do aluno e, para isso, ele deve aprender a aprender, deve saber refletir, analisar e tomar consciência do que sabe. O método comunicativo moderado tem como ideia inicial o equilíbrio entre a língua como instrumento de comunicação e como um complexo sistema de signos e associações, pode ser vista, portanto, como uma “mescla” da abordagem tradicional e da abordagem comunicativa. E, no método comunicativo por tarefas, a competência da comunicação é obtida por meio de atividades de interação em sala de aula, que, nesse método, são o centro do processo de ensino/aprendizagem.

Muitas são as tentativas para lograr que o aluno se expresse e intervenha, em sala de aula, em língua estrangeira, configurando, assim, no sucesso do enfoque comunicativo. No entanto, algumas razões, como o preço alto do livro didático adequado e sua não-adaptação ao público adolescente da maioria das escolas, vêm provocando determinada demora em seu total sucesso. Vemos que, para alcançar o tão desejado sucesso, a necessidade do livro didático, que insiste em existir, deve ser minimizada a ponto de desvincular sua existência do êxito da abordagem comunicativa.

Pensando-se em língua estrangeira, ao se falar em método, ainda hoje, tem-se um sinônimo de livro didático. Isso deve mudar!

O PNLD, criado em 1985, tem como principal objetivo, segundo o site oficial do MEC, “[...] subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A proposta desse programa deixa clara sua ideia de, por meio dos livros didáticos, servir como apoio ao trabalho dos professores, suporte com o qual não deve ser estabelecida uma relação de dependência, visto que o livro didático é apenas mais um recurso dentre tantos outros existentes, que auxiliam no trabalho docente.

No contexto atual, o PNLD prevê, de acordo com o decreto N. 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a, *on-line*), que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, em seu artigo 2., melhoria no processo de ensino e aprendizagem com uma consequente melhoria na qualidade da educação pública, garantia do padrão de qualidade do material de apoio à prática docente, democratização do acesso às fontes de informação e cultura, incentivo à leitura e à prática investigativa dos alunos e apoio à atualização e desenvolvimento profissional do professor.

No entanto, esse programa vem passando por algumas dificuldades e problemas vêm sendo identificados por parte das instituições de ensino beneficiadas. De acordo com Simões (*on-line*, p. 1), os problemas abarcados envolvem atrasos na distribuição dos livros, incompatibilidade entre a quantidade de livros ofertada e a quantidade de alunos beneficiados, discordância entre a escolha feita por determinado livro e a obra enviada e, logicamente, problemas que dizem respeito especificamente ao processo de utilização do material didático.

Essa última fragilidade, que envolve o mau uso, ou uso inadequado do livro didático por parte dos professores, afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, dificultando na conquista do grande objetivo de um educador, que, de acordo com os documentos analisados neste trabalho, é a transformação do aluno num ser social, crítico e discursivo.

Além disso, alcançar essa transformação, tão almejada, do aluno num ser discursivo em língua estrangeira, especificamente, torna-se um objetivo cada vez mais distante, haja vista que o trabalho diário com gêneros que não pertencem

cem ao dia-a-dia dos alunos dificulta, ainda mais, a aproximação da língua estrangeira com a realidade desses estudantes que, muitas vezes, não atingem esse fim comunicativo.

4.3 Ensino de LE atualmente: o avanço tecnológico e as novas possibilidades

O acesso à informação alcança, cada vez mais, um número maior de pessoas e, do mesmo modo, a globalização abrange inúmeras áreas do conhecimento, não apenas a informação, mas, também, o entretenimento e a educação, por exemplo. Variados são os meios utilizados para se relacionar com pessoas e para se divertir que surgiram com o avanço da tecnologia.

Somado a toda essa quantidade de informação, que, todos os dias, está disponível nos mais variados meios de comunicação, e a todo o entretenimento desfrutado por grande parte da população, surge um método de ensino/aprendizado diferente do tradicional.

Dizemos que esse método foge do convencional, porque, para a sua realização, não é necessário, ainda que possível, o tradicional contato professor-aluno, em que há, além de uma relação pessoal, transmissão de conhecimento e imposição de normas disciplinares. Trata-se, sim, de uma autoaprendizagem do conteúdo.

No entanto, apesar de esse método ser um grande facilitador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem, os estudos a respeito das diversas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias ainda são escassos e o uso realmente eficiente e diferenciado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em prol de uma educação melhor, ainda é pouco trabalhado. Muito há que se percorrer para que se compreenda e se saiba utilizar, de maneira efetivamente inovadora, as TIC. Somente assim poder-se-á conceber o real sentido desse novo método.

A inserção das TIC como método para o ensino de língua estrangeira tem seu início registrado ainda na década de 1960, quando se produziram os primeiros trabalhos relevantes no emprego de computadores para a aprendizagem de idiomas nos EUA e, conseqüentemente, começaram a se desenvolver as primeiras aplicações de TIC em atividades básicas de gramática e tradução.

Novas possibilidades são ofertadas com as tecnologias, e disso não há dúvida, mas é necessário nos atermos a seu uso para evitar que esse recurso seja visto apenas como moda e seu uso se torne disfuncional. As tecnologias podem e devem contribuir muito com o processo de ensino-aprendizagem, dado o seu grande potencial de rápido alcance a informações, como é apontado pelos PC-NEM (BRASIL, 2000a, p. 30),

[...] tanto através da ampliação da competência sociolinguística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e

eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo.

Esse documento, ao falar das competências sociolinguística e comunicativa, destaca o importante papel assumido pela tecnologia moderna ao possibilitar o rápido, fácil e eficaz acesso às mais variadas informações, aproximando-nos e integrando-nos ao mundo.

Porém, podemos afirmar que, apesar de essa tecnologia moderna aproximar os cidadãos e os integrar ao mundo, havia/há um efetivo progresso que envolve a tecnologia e a educação? Essa é a questão que muitos respondem afirmativamente ao pensar que o simples uso da tecnologia, de maneira muitas vezes impensada, justifica o progresso do processo de ensino-aprendizagem junto ao uso da tecnologia moderna.

Contudo, de acordo com Izquierdo (2008, p. i), o denominado “avanço” inicial pouco acrescentou, pois não deixava de ser, num formato virtual, a simples reprodução dos conteúdos dos cursos tradicionais. Isto é, não havia, de fato, uma preocupação com o uso mais relevante das tecnologias e do computador, propriamente dito, o contato que havia ainda era superficial, tendo em vista todas as possibilidades oferecidas pelo novo método.

A partir dos anos 1970, no entanto, evidencia-se uma maior preocupação em pesquisar o potencial das ferramentas tecnológicas como meio de ensino e aprendizagem até que, na década de 1990, os computadores começam a apresentar, além da informação em texto escrito, a informação de tipo sonora, fato que produziu um grande avanço para o ensino de língua estrangeira, visto que, dessa forma, podia-se trabalhar outras competências linguísticas, como a compreensão auditiva.

Ainda na década de 1990, a aparição da internet também enriqueceu o ensino de língua estrangeira no âmbito das TIC, introduzindo dois conceitos fundamentais no ensino de línguas: a interação e a interatividade. A internet, dentre outros usos, é uma fonte de informação atualizada, possibilita o acesso a dicionários *on-line*, bibliotecas e numerosas obras em formato eletrônico e permite a participação em debates síncronos, em que ocorre a interação imediata, e assíncronos, cuja interação é intermitente. A educação virtual, ou *e-learning*, é outra aplicação da internet, que, cada vez mais utilizada, se resume ao emprego da tecnologia por meio dos modernos meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Philip Barker (apud WEHMEYER e FARIA, s. d., p. 91-2), a tecnologia tem muito a oferecer ao ensino de línguas estrangeiras, visto que WWW (*World Wide Web*), ainda que pouco se conheça sobre seu aproveita-

mento, oferece um novo método que permite o acesso à informação de forma genuína e criativa.

Segundo Izquierdo (2008, p. iii, tradução do autor),

Esta tecnologia se baseia em um método de trabalho sincrônico (interação instantânea entre professores e alunos) e assíncrono (interação intermitente, diferida no tempo), e oferece uma série de vantagens, como a maior motivação do aluno, o fomento do processo individual de aprendizagem, uma retroalimentação imediata e um acesso não linear à informação⁴.

A tecnologia permite que se explorem novos conhecimentos e que se aprenda o idioma através de um processo reflexivo, haja vista que o computador dá suporte à aprendizagem individualizada e cooperativa, além de possibilitar maior aproximação entre o aluno e os materiais autênticos.

Na internet, encontramos uma grande variedade de atividades para a aprendizagem e reciclagem das competências de leitura, audição, escrita e oralidade, além de atividades que levam ao estudo do vocabulário e de tópicos gramaticais.

Ademais das ferramentas gerais, como e-mail, chats e fóruns, há inúmeros recursos voltados, especificamente, para o ensino de espanhol, que, segundo Izquierdo (2008, p. v), podem ser divididos em *software* de programação e *software* de usuário. O primeiro, que é empregado para criar programas de computador que serão utilizados pelo aluno, pode ser exemplificado pelos seguintes *softwares*: *WIDA Authoring Suite* (www.filmo.com/wida.htm), *Clic* (<http://clic.xtec.net/>), *Hot Potatoes* (www.halfbakesoftware.com), *Quandary* (<http://hotpot.uvic.ca/>), *TexToys* (www.cict.co.uk/software/textoys/). E o segundo, que é constituído por programas de computador já prontos para serem usados pelo aluno, tem como exemplo *TodoEle* (www.todoele.net) e *Centro Virtual Cervantes* (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>), que oferece uma série de ferramentas úteis para alunos e professores, como o *Aula Virtual Cervantes (AVE)*, (<http://ave.cervantes.es/>) e o *DidactiRed* (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>).

As TIC, no que tange à educação, têm seu uso estendido a contextos diversos, cujos objetivos e formas de exploração estão em constante variação. Dentre as situações de uso mais comuns, se destaca, na educação presencial, sua função como suporte às atividades de ensino em sala de aula, em que esse recurso apoia as exposições do professor, permitindo as apresentações eletrônicas e o acesso a recursos disponíveis na internet.

⁴ Esta tecnología se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo), y ofrece una serie de ventajas, como son la mayor motivación del alumno, el fomento del proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información.

Ainda que tenha destaque esse uso das TIC no ensino presencial, nos momentos de autoestudo, também está presente essa tecnologia que, com a recente expansão da internet e, conseqüentemente, dos serviços de comunicação ali presentes, vem sendo fortalecida como método de ensino-aprendizagem.

Com relação à existência desses dois distintos métodos, um realizado em sala de aula, com o tradicional contato professor-aluno, e outro na modalidade à distância, apoiado, basicamente, pelas TIC, Tori (2010, p. 25-26) afirma que

A separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para o seu avanço. De fato há diferenças na forma, nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida em uma sala de aula tradicional e aquela realizada sem contato presencial do aluno com professores e colegas. Mas também há diferenças entre, por exemplo, aulas expositivas, atividades práticas em laboratório e dinâmicas de grupo. Nem por isso se cogita a criação de “educação expositiva”, “educação laborativa” ou “educação dinâmica”. A especificação do método é mais apropriada quando nos referimos a uma determinada atividade de aprendizagem dentro de um programa, mas em geral não é adequado que um curso inteiro se baseie numa única forma de estudo, sendo mais conveniente que haja uma mescla harmoniosa de diversas técnicas e métodos.

Em outras palavras, podemos afirmar que um método não existe sozinho, ou não deveria existir. A mescla de técnicas e métodos, se bem pensada e elaborada de maneira a aprimorar um curso, é apropriada e benéfica. Formas distintas de estudo, quando unidas, permitem um processo de ensino-aprendizagem mais completo e mais favorável a uma educação de qualidade.

Quando o assunto é o papel ou o nível de importância das TIC no ensino de língua estrangeira, não há um consenso. Professores e especialistas manifestam opiniões diversas que variam de um extremo ao outro, desde aqueles que relacionam o crescimento das TIC à desaparecimento dos professores e dos centros de educação aos que veem as TIC como uma simples ferramenta de apoio ao professor.

Ainda que a integração da tecnologia à educação esteja apenas num patamar inicial, podemos afirmar com convicção que sua função não é a de substituir o papel do professor. Mas, pelo contrário, ela, além de colaborar nas tarefas mecânicas diárias de um professor, permite-lhe o acesso a dados que enriquecerão seu ensino. As TIC, se utilizadas da maneira correta, empoderam o professor, que, agora, tem um valioso recurso a seu favor.

Não há a substituição do professor pelas tecnologias, pois, ainda que se tenha o melhor recurso tecnológico, seu uso não será tão bem aproveitado como quando acompanhado de um profissional qualificado. O professor passa, portanto, a ser o mediador do conhecimento através das TIC, método que o desafia a explorar, cada vez mais, esse recurso que tanto tem a colaborar para o

ensino. O papel do educador não fica, então, restrito ao ensino, seu dever se estende a criar condições facilitadoras e incentivadoras do aprendizado por meio das TIC, permitindo que o aluno desenvolva competências e habilidades, como, especialmente, ter autonomia para pensar, criar, aprender e pesquisar, ampliando, assim, as destrezas bases do ensino de idiomas, como compreensão e expressão escrita e oral.

Sitman (1998, *on-line*) defende que os professores devem saber aproveitar a internet como uma ferramenta, visto que é um recurso didático que auxilia no desenvolvimento da prática das destrezas comunicativas. A autora destaca ainda que o professor deve saber avaliar adequada e criteriosamente o uso da internet em sala de aula, dadas as múltiplas possibilidades oferecidas ao aluno, representadas por atividades para a aprendizagem e reciclagem das competências de leitura, escrita, compreensão, pronúncia, vocabulário e tópicos gramaticais.

Os centros de ensino também devem participar desse processo de adequação, elaborando estratégias que visem o melhor uso e aproveitamento dos recursos que a tecnologia moderna nos oferece. Ainda que muitas escolas não saibam como agir, ou talvez nem vejam a necessidade, sua participação é fundamental para o sucesso desse método que, atualmente, se encontra em evidência e que apresenta um grande valor para o ensino de língua estrangeira, em especial.

A presença dos computadores em nossa vida cotidiana e, por conseguinte, nas instituições de ensino é uma realidade que não pode ser ignorada. Integrar seu uso ao processo de aprendizagem como um recurso a mais, acrescentado aos já existentes, é o dever de todos os envolvidos no sistema educacional. O auxílio nos trabalhos docente e discente, ofertado pelas TIC, é valioso e deve ser considerado, mas, o êxito de uma aula – e isso deve estar claro! – não é de sua total responsabilidade nem de outro método em específico, um curso de qualidade se dá pela mescla harmônica de variados métodos e técnicas favoráveis ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

Vimos, com este trabalho, que, nos últimos anos, no Brasil, tem crescido o interesse pelo estudo e pelo conhecimento da LE. De acordo com o apresentado aqui, o prestígio que vem sendo conquistado pelo idioma se apoia, especialmente, em três importantes fatores: primeiro, a enorme territorialidade que os países hispanofalantes abarcam, levando ao interesse crescente pelo idioma e pela cultura hispânica, em todo o mundo e, também, no Brasil; segundo, o Brasil, somado a Argentina, é o país mais importante para a exportação espanhola na Ibero América e isso colabora para o êxito da LE no País; terceiro, destacamos o auge conquistado pela LE no Brasil devido à criação do Mercosul.

Milhares de brasileiros passaram a procurar conhecer e falar esse idioma e tal fato pode ser justificado pela notoriedade conquistada por esse aprendizado. Destacamos, neste trabalho, alguns fatores responsáveis por essa conquista que se resumem a ser, a LE, uma língua mundial, oficial em 21 países e popular como segunda língua em alguns países, segunda língua como veículo de comunicação internacional, terceira língua para questões políticas, diplomáticas, econômicas e culturais, língua oficial do importante bloco econômico Mercosul, língua valiosa para o turismo, tendo em vista a grande existência de países hispanofalantes, em especial na vizinhança brasileira, e o fato de o português e o espanhol serem línguas consideradas irmãs.

Diversos fatores deram destaque à LE no País, mas o seu ensino ganha forças ao ser respaldado por políticas educacionais que valorizam essa formação. Em 1934, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação, buscou-se estreitar as relações brasileiras com os vizinhos da América Espanhola, favorecendo, assim, o estabelecimento, em 1942, daquela que pode ser considerada a maior conquista de sua atuação nesse sentido, a Reforma Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário N. 4.244/42, grande responsável pela inserção de forma obrigatória da LE nos currículos da escola secundária.

Podemos dizer que o Estado Brasileiro, ao tornar obrigatório o estudo da LE, tendo em vista todos os motivos históricos, políticos e culturais fundamentais para que se desse o incentivo de Capanema a esse fim, dá um grande

passo em prol do reconhecimento, em contínuo crescimento, do espanhol como língua estrangeira a ser ofertada no País.

Após a promulgação, em 1961, da Lei N. 4.024, primeira LDB, foi aprovada uma Indicação, em 1962, que deixou a cargo dos Conselhos Estaduais a escolha, em conjunto com a comunidade escolar, da(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) estudada(s), fato que resultou na redução do ensino de LE, haja vista a influência das nações americana e francesa, que favoreceram o ensino de suas línguas.

Anos mais tarde, contudo, com a última LDB, estabelecida em 1996, considerada a lei mais importante da educação brasileira, a situação começa a melhorar e se ver mais favorável ao ensino de espanhol novamente.

A esse respeito, no que tange à língua estrangeira moderna, em específico, para o Ensino Fundamental, a Lei determina que, pelo menos, uma deverá ser incluída aos currículos e que sua escolha será feita pela comunidade escolar. Para o Ensino Médio, diferentemente, torna-se obrigatória uma língua estrangeira moderna e uma segunda, optativa.

Ao não explicitar a língua estrangeira que deve ser ofertada, contrariando o histórico de preconceito vivido pelo espanhol em nosso País, a LE passa a ser segunda opção de muitas escolas, substituindo o francês e seguindo atrás apenas do protagonista inglês, fato que confirma a valorização da LE e seu fortalecimento diante do Mercosul.

O ensino de LE no Brasil seguiu em expansão, até que, em 2005, a oferta da disciplina torna-se obrigatória nos currículos brasileiros, de acordo com o disposto na Lei N. 11.161 de 06 de agosto.

Vemos como interessante a iniciativa de ofertar nas escolas mais uma língua estrangeira por acreditarmos no papel formador que cada uma traz. Para esse ensino, vimos, neste trabalho, que variadas são as abordagens e métodos usados, sempre voltados para as competências e habilidades em evidência em cada momento da história do ensino.

Influenciados por acontecimentos políticos e econômicos, devemos destacar, passamos por uma grande variedade de abordagens e métodos, fato que nos leva a concluir que há uma incessante busca por novas orientações metodológicas que resultem num processo de ensino/aprendizagem cada vez mais eficaz.

A começar pela abordagem tradicional que, como apresentando, tem a gramática como foco do ensino, podemos afirmar que os métodos que a compõem representam, hoje, um grande problema para as novas concepções de ensino, considerando-se a insistência que tem em permanecer, de forma discreta ou não, presente nos demais métodos utilizados pelos educadores.

O progressivo enfraquecimento da abordagem tradicional culminou no surgimento de alguns métodos baseados na abordagem humanista, que coloca o

aprendiz como centro do processo educativo, valorizando os aspectos psicológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, acompanhamos o crescimento e predileção pela nova abordagem, cujo uso é defendido pelos PCNEM, documento que orienta e auxilia no trabalho dos professores. Sempre pensando nas especificidades de cada aluno e instituição de ensino, buscando o objetivo final de formação do estudante em um sujeito social, os PCNEM defendem o uso da abordagem comunicativa como a mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira.

Dentro da abordagem comunicativa, não se destaca um método em si, pois há uma grande quantidade de combinações que ocorrem devido à variedade de premissas básicas existentes, impedindo que algum método específico se configure. Seu objetivo principal, como o próprio nome já diz, é a comunicação, logrando, no aluno, o uso adequado da língua nas mais variadas situações.

Complementando todo o apresentado pelos PCNEM, as OCEM destacam a importância de termos definidas a linha metodológica e as estratégias mais adequadas ao ensino de língua estrangeira, que tem como fim fundamental a percepção, no aluno, diante de suas particularidades, de sua existência em um mundo de culturas diversas, em que a língua é o veículo para a expressão de ideias, valores e crenças.

A partir do conhecimento das abordagens existentes para o ensino de LE e dos métodos que as integram, entendemos, amparados na valorização do espanhol discutida aqui, o histórico de desenvolvimento dessas concepções de ensino que norteiam o estudo desse idioma, tanto teórica quanto praticamente, considerando, para isso, as influências políticas e econômicas, que, comprovadamente, existem.

Cruzando informações, chegamos a alguns governos marcados pela intensificação das relações entre o Brasil e os vizinhos hispanofalantes e, como consequência, pela valorização do ensino de LE.

A começar pela ideia do pan-americanismo, que marcou o contexto da Primeira República, destacamos alguns momentos em que os governos presidenciais brasileiros apoiaram a integração latino-americana e intensificaram a ideia dessa identidade.

Na década de 1930, durante o governo Vargas, já havia determinada preocupação em relação à América Espanhola que, com o passar dos anos e a mudança de governo, foi se intensificando. A América Latina apareceu em evidência, podemos destacar, a princípio, durante a terceira fase do governo Vargas, no governo JK e com a PEI adotada por Jânio Quadros e João Goulart.

No entanto, ainda que de maneira breve, durante o governo de Castelo Branco, a mudança na política externa provocou um afastamento a essa ideia latino-americana, que voltou a ser valorizada nos governos de Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo – durante o governo deste último, vale destacar, têm-se os resultados das primeiras tentati-

vas de aplicação e adaptação às ideias do movimento comunicativo, que daria origem à abordagem comunicativa.

No governo Sarney – governo que marcou o enfraquecimento da abordagem tradicional que, apesar de já estarem em desenvolvimento os ideais comunicativos, favoreceu o surgimento de métodos baseados numa nova abordagem, a humanista –, a criação da Constituição de 1988 fortaleceu ainda mais a ideia de América Latina, objetivando o estabelecimento de uma comunidade latino-americana.

Três anos mais tarde, um grande alcance para a LE no País é conquistado durante o governo Collor, com a assinatura do Tratado de Assunção, que levaria à criação do Mercosul.

Mas, ainda que governo seguinte, de Itamar Franco, fosse favorável à integração sul-americana, FHC, ao ignorar a proposta da Alcsa lançada por seu antecessor, provoca um esfriamento da integração sul-americana.

A década de 1990 foi importante, ademais, pela aparição da internet que enriqueceu o ensino de língua estrangeira no âmbito das TIC, fato que, como demonstrado neste trabalho, dialogou com os objetivos dos documentos oficiais, ao menos teoricamente, devido a permitir que o aluno, e também o professor, amplie seu conhecimento de maneira rápida e eficiente, logrando, assim, a autonomia defendida pelos PCNEM e OCEM, possibilitando, também, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar, ao longo do nosso estudo, detectamos que a chegada das novas tecnologias, apesar de todo seu potencial educativo, pouco acrescentou ao nosso ensino, que segue, em sua essência, tradicional. O computador segue sendo utilizado, na maioria das situações, como suporte aos métodos tradicionais já consolidados.

Afirmamos, com convicção, que ainda há muito a ser feito, não só pelo professor ou pelo aluno, mas por toda a comunidade escolar, para que um melhor uso das tecnologias modernas seja aplicado em favor de uma educação de melhor qualidade, aproveitando-se todos os recursos existentes que estão à nossa disposição.

Após esse “boom tecnológico” ocorrida nos anos 1990, Lula assume, em 2003, e retoma, com os países sul-americanos, as negociações econômico-comerciais interrompidas nos oito anos de governo FHC, buscando uma integração latino-americana cada vez mais forte. Dizemos, então, que a prioridade dada à América do Sul pelo governo Lula marca o prestígio recebido pela LE a partir, principalmente, do século XXI, no Brasil.

Finalizando esse traçado político, concluímos que, no “dizer”, isto é, no discurso da diplomacia brasileira, o pertencimento à identidade latino-americana é cada vez maior, principalmente, a partir do governo Lula, no entanto, a prática ainda não corresponde à teoria no que diz respeito a esse tema, visto

que a identidade latino-americana ainda não se faz totalmente presente nos brasileiros.

Muito do que temos na teoria não temos na prática, e não só no concernente ao discurso diplomático brasileiro. No que tange à proposta abordada pelos PCNEM, também temos inconsistências se analisada a prática.

Como vimos, novas concepções existem e são discutidas a partir das competências e habilidades defendidas pelos PCNEM, no entanto, na prática, os métodos aplicados não podem ser representados, integralmente, por aquele que está presente no documento que, na teoria, seria o norteador do professor.

Buscamos entender, com este trabalho, por que o que se defende a respeito do método mais adequado ou ideal ao ensino não se aplica à nossa realidade escolar. E chegamos a uma possível resposta!

A questão que rege essa discussão talvez não seja metodológica, como muito se pensou. Talvez o problema seja ideológico! Talvez a dificuldade em se aplicar o mesmo método que, na teoria, defendemos esteja no fato de nós professores estarmos arraigados a formações discursivas que não vemos, no aluno, a capacidade de expressão crítica e de interpretação, mas, sim, apenas uma capacidade de compreender verdades únicas estabelecidas.

Afirmamos, portanto, que a provável existência de ideologias ou crenças, possivelmente impostas pela sociedade, de cada professor possa criar obstáculos para a correspondência entre as concepções de ensino utilizadas no ensino de LE, na prática, e aquela presente nos PCNEM.

Para tentar resolver esse problema, então, temos que ir além da leitura. Para que seja concretizada a proposta apresentada pelo documento, defendemos, com este trabalho, especialmente, o maior envolvimento do professor em busca da reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula e, assim, da identificação de possíveis adaptações a serem feitas. Acreditamos que, a partir dessa mudança, teremos, conseqüentemente, as demais adaptações necessárias ao logro do projeto, como a busca da autonomia intelectual do aluno.

Assim, a grande questão não deve ser traduzida apenas pela definição do método mais adequado ao momento, ou do conjunto de métodos mais adequados. Não basta, simplesmente, saber como ensinar o espanhol, essa língua tão plural. Como vimos, não há uma receita, não há um método específico que, sozinho, cumpra esse papel. O problema ultrapassa as questões metodológicas. Devemos nos ater, também, à função social que tem a língua estrangeira para a constituição do indivíduo e da cidadania e, dessa maneira, desprendermo-nos das ideologias que se estabeleceram para que um novo ensino, realmente inovador, possa ser iniciado.

Sabemos que a língua é responsável por promover a conscientização cidadã, intelectual e profissional do aluno e, por isso, é nossa função a compreensão da real necessidade do aluno para que possamos unir os métodos que me-

lhor contemplem essa carência, afastados daquelas ideologias que, muitas vezes, insistem em permanecer, aos conteúdos ideais a essa formação.

Recomendações

Finalizando, ressaltamos que, ainda que esta pesquisa tenha sido concluída, julgamos necessárias mais investigações relacionadas a questões direcionadas à teoria e prática dos métodos de ensino aplicados ao ensino de língua estrangeira, especialmente a LE.

Sugerimos aqui, como proposta para investigações futuras, uma pesquisa de campo, com depoimentos de professores, que tenha, por fim, comprovar os dizeres da bibliografia já existente e, a partir de uma busca feita no trabalho diário dos professores, apresentar dados referentes à metodologia utilizada em suas aulas de LE, apresentando o lado do professor, que poderá justificar sua escolha pela metodologia em uso e, quando for o caso, apresentar possíveis dificuldades que o impedem de seguir a abordagem comunicativa.

Outra ênfase que poderia ser abordada num eventual posterior trabalho é referente ao uso das TIC. O estudo realizado para esta pesquisa nos permitiu concluir que, mais uma vez, a prática não se faz pela teoria e, dessa vez, no concernente ao uso das novas tecnologias. Apesar de enriquecer o estudo das línguas estrangeiras, de um modo geral, devido à variedade de possibilidades que os recursos tecnológicos promovem, as TIC poderiam ser mais bem aproveitadas em sala de aula.

Pesquisas de campo que verifiquem o real uso dos computadores e dos novos equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino serão enriquecedoras para a obtenção de dados e para registrar, também, a presença, ou não, desses equipamentos em funcionamento, visto que, muitas vezes, devemos destacar, são adquiridos pela escola, mas nunca utilizados.

Deixamos, aqui, nossas sugestões para novas pesquisas para que esse longo caminho a ser percorrido não seja interrompido e para que esses temas, que provocam tantos questionamentos, sigam sendo trabalhados, oferecendo, assim, possíveis respostas às dúvidas dos educadores que, como relatamos, são a base da mudança.

Esperamos que, com esta pesquisa, possamos ter auxiliado em parte dos questionamentos existentes e que sirvamos de inspiração a novos pesquisadores para que outras pesquisas possam ser concluídas a fim de que, aos poucos, conquistemos a tão sonhada, e necessária, valorização da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Verônica Siqueira de. **A competência comunicativa nas provas de redação do *Deutsches Sprachdiplom* e do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2. ed., 1980.
- BETHELL, Leslie. 2009. “O Brasil e a ideia de ‘América Latina’ em perspectiva histórica”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, pp. 289-321, jul.-dez.
- BRASILIENSE, Américo. **Os programas dos partidos e o segundo Império**: primeira parte, Exposição de princípios. São Paulo: Tipographia de Jorge Seckler, 1878.
- BUENO, Eduardo. **Brasil, uma história**: a incrível saga de um país. São Paulo: Ática, 2003.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CONVERSA DE PORTUGUÊS. **27 de junho – aniversário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2016/06/27-de-junho-aniversario-da-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- CORRÊA, Luiz Felipe Seixas (org.) **A Palavra do Brasil nas Nações Unidas**: 1946-2006. Brasília: FUNAG, 2007.
- CRIADO, María Jesús. Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos. **Migraciones Internacionales**, v. 2, n. 4, p. 123-158, jul.-dez. 2004.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 279-291, maio-ago. 2006.

FLAESCHEN, Simone. **Orações Coordenadas e Subordinadas do italiano e do português do Brasil**: um estudo de análise contrastiva. 2012. 315 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Programa de Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas**: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

GUIMARÃES, Thiago. **Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa**, 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg>. Acesso em: 31 jul. 2016.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1936.

IGLÉSIAS, Francisco. **Trajectoria política do Brasil**: 1500-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

IZQUIERDO, Narciso M. Contreras. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). **Iniciación a la investigación**. 2008. p. I-VII. Disponível em: <<http://eepe.u-tsem-morelos.edu.mx/files/Diplomado-EESL-material/Unidad-8-TICs.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. La actualidad de la lengua española. **Hispanista**, n. 21. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/255654-O-ensino-das-linguas-estrangeiras-no-contexto-nacional-vilson-j-leffa-universidade-catolica-de-pelotas.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LEITE, Patrícia Soares. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa**: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília: FUNAG, 2011.

LIMA, Lucielena Mendonça de. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e sociologia. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Sínteses**, Campinas, v. 14, p. 199-217, 2009.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. 2. ed. São Paulo: Senac, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIÑO PAZ, R. **Historia da língua galega**. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 1998.

MELGOSA, Daniel Gumpert. **Espanha e Portugal**: história e cultura da Península Ibérica. Madrid: Edições del Prado, 1997, v. 1 e 2.

MENDONÇA, Renato. **História da política exterior do Brasil**: do Período Colonial ao Reconhecimento do Império (1500-1825). Brasília: FunAG, 2013.

MONTEAGUDO, Henrique. **Historia social da língua galega**: Idioma, sociedade e cultura a través do tempo. Vigo: Editorial Galáxia, 1999.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOUTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NOVODVORSKI, Ariel; CUNHA, Carolina Andrade Rodrigues da. Un estudio diacrónico de los heterosemánticos bajo la óptica de la Lingüística de Corpus. **Hispanista**, n. 56. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/451.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

OSCAR, Aquino Jesus. **História das Sociedades Americanas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PAHISSA, Angela Moyano. **Visión Histórica de la Frontera Norte de México**. 2. ed. México: Mexicali, 1994, v. 1.

PARAQUETT, Marcia. Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas, I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. p. 2971–2979, 2008. Disponível em: <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la En-**

señanza de Lenguas, v. 6, 2009a. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530f2310717fe.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 38, p. 123-137, 2009b,. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario práctico del estudiante**. Madrid: Santillana, 2012.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. 2. ed. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SANTOS, Luís Cláudio Villafañe G. **A América do Sul no discurso diplomático brasileiro**. Brasília: FunAG, 2014.

_____. A América do Sul no discurso diplomático brasileiro. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 48, n. 2, p. 185 – 204, 2005.

SARAIVA, José Hermano. **História Concisa de Portugal**. Sintra: Europa-América, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. In: _____. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SILVA, Luciana Cristina da. **A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação:** tensão entre teoria e prática. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchoa. **Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático por Gestores de Escolas do Recife**. Disponível em: <<http://>>

www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/patricia_avaliacao.pdf>. Data de acesso: 02 jun. 2016.

SITMAN, Rosalie. Divagaciones de una internauta: Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE*. **Espéculo. Revista de estudios literarios**. 1998. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRINDADE, Alexandro Dantas. **A emergência da ideia de “América Latina” no pensamento cinematográfico brasileiro**. São Paulo: Lua Nova, 1992, p. 105-143.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. **Uma história de politização do ensino de espanhol**: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-14.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 1, p. 331-385.

VIÑAL JÚNIOR, José Veiga. Possível processo de exclusão social gerado pela não oferta ou oferta irregular da língua espanhola no Brasil: reflexões a partir de escritos de Roland Barthes e Michael Foucault sobre o poder. **Revista Litteris**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 4, 2012. Disponível em: <http://revistaliter.dominio-temporario.com/doc/Exclusao_no_ensino-de_espanhol_Jose_Veiga.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VLACH, Vânia. Organização territorial dos estados-nações na América Meridional: continuidades e mudanças. **Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, n. 218. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-77.htm>>. Data de acesso: 15 maio 2015.

WEHMEYER, Cláudia de Oliviera Tacques; FARIA, Elaine Turk. **O uso de sites para fins didáticos nas aulas de língua espanhola**. p. 89-101. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032228.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2015.

ZANDWAIS, Ana. Saberes sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Estado Novo: dos pressupostos do Plano Nacional de Educação às práticas de correção de textos no Colégio D. Pedro II. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, RS, v. 1, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 2005.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

LEIS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

_____. **Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. **Lei N. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Senado Federal, 2005a. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>>. Acesso em: 14 maio 2015.

_____. **Projeto de lei N. 3.987/2000**. Do Sr. Átila Lira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7430736C6A-

[AD43CFBD70C65ECA7816ED.node1codteor=1118898&filename=Avulso+-PL+3987/2000](#)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

DECRETOS

BRASIL. **Decreto N. 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. 2010a. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Senado Federal, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

TEXTOS PRESIDENCIAIS

COLLOR, Fernando. **Artigo escrito por Sua Excelência o Senhor Fernando Collor, Presidente da República Federativa do Brasil, para o jornal El País, da Espanha publicado no mês de janeiro de 1991**. Janeiro de 1991. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-collor/discursos/1991/12.pdf/view>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

GEISEL, Ernesto. Pronunciamento feito na primeira reunião ministerial em 19 de março de 1974. In: **Discursos**. Secretaria de imprensa da Presidência da República, vol. 1, p. 37-66, 1974. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/geisel/discursos-vol-i-1974>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

GOULART, João. **Perante o Conselho da Organização dos Estados Americanos**. 03 de abril de 1962. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/joao-goulart/discursos/1962/11.pdf/view>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. **Discurso por ocasião de almoço oferecido pelo Governador Ronaldo Lessa**. 20 de novembro de 2003. 2003a. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/20-11-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-por-ocasio-do->

[almoco-oferecido-pelo-governador-ronaldo-lessa/view](#)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional.** 01 de janeiro de 2003. 2003b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/copy_of_01-01-2003-pronunciamento-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-sessao-solene-de-posse-no-congresso-nacional/view>. Acesso em: 14 mar. 2016.

QUADROS, Jânio. **Mensagem ao Congresso Nacional.** 1961. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/janio-quadros/mensagem-ao-congresso-nacional-janio-quadros-1961.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

VARGAS, Getúlio. **O Brasil em 1930 e as realizações do governo provisório - manifestação à nação.** Junho de 1934. 1934a. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/05.pdf/view>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. **Oração ao povo argentino.** 09 de julho de 1934. 1934b. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/06.pdf/view>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

DOCUMENTOS EM GERAL

BRASIL. **Coleção explorando o ensino:** Espanhol. Brasília: MEC, 2010b, vol.16, 292 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Indicação CEPM – CFE.** Normas para o ensino médio. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1962. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/indica%E7%E3o%20normas%20para%20o%20ensino%20m%E9dio-1962.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

_____. **Língua Espanhola.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Mensagem n. 77, de 1991** (n. 115/91, na origem). Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF: Senado Federal, 1991, p. 1220-4. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=6078&paginaPesquisa=44¶metroPesquisa=%22MERCOSUL%20MERCOSUL%20MERCOSUL%22>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://portal-mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. **Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação, 2005b. Ata do seminário realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal-mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CAPANEMA, Gustavo. **Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942**: Exposição de motivos. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

COLÉGIO MIGUEL DE CERVANTES. **Institucional**. Disponível em: <http://www.cmc.com.br/default.asp?site_Acao=mostraPagina&paginaId=1>. Acesso em: 31 maio 2016.

COMUNIDAD ANDINA. Disponível em: <<http://www.comunidadandina.org/>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros – 1830/1888.** (RSNE). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/rela%C3%A7oes_exteriores>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Relatórios do Ministério das Relações Exteriores – 1890/1969.** (RMRE). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/rela%C3%A7oes_exteriores>. Acesso em: 8 mar. 2016.

ONU BR. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Brasil:** Secretário-Geral da OEA defende a estabilidade institucional da democracia e a continuação da “Operação Lava Jato”. 18 março 2016. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/centro_midia/nota_imprensa.asp?sCodigo=P-032/16>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Estados Membros.** Disponível em: <http://www.oas.org/pt/so-bre/estados_membros.asp>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SOBRE OS AUTORES

Carolina Andrade Rodrigues da Cunha é professora de Português e espanhol.

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) com a dissertação “Língua Espanhola na Educação brasileira: trajetória e análise das concepções de ensino”, trabalho que originou este livro publicado pela Editora Navegando, *¡Hablemos Español!*. Licenciada em Letras, habilitação Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e especialista em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a apresentação do TCC intitulado “Un estudio diacrónico de los heterosemánticos bajo la óptica de la Lingüística de Corpus”. Professora do campus Paracatu do IFTM, tem artigos e capítulos de livros publicados em linguística e ensino de espanhol, e atualmente tem trabalhado em dois projetos de pesquisa – “A percepção do gênero *Reggaeton* nos países hispanoamericanos e em Paracatu (Minas Gerais, Brasil): uma análise contrastiva”, e “O Ensino da Língua Espanhola sob a influência da Língua Portuguesa no CENID (Centro de Idiomas do IFTM campus Paracatu)”.

Anderson Claytom Ferreira Brettas é sociólogo, historiador e professor da área de Educação.

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com a tese “Hippolyte Leon Denizard Rivail, ou Allan Kardec: um professor pestalozziano na França do tempo das Revoluções”, Pós-doutor em História da América (PUC-SP) e pós-doutor em *Historia y Literatura* (Universidad del Magdalena, na Colômbia). Mestre em Educação também pela UFU, é bacharel em Ciências Sociais (UFMG) e licenciado em História (Simonsen). Pesquisador do CEHAL-PUCSP (Centro de Estudos de História da América Latina da PUC-SP), membro da diretiva da *Adbilac – Asociación de Historiadores Latino-americanos y del Caribe* -, é Professor do campus Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, com atuação no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e nos cursos de formação de professores. Também é líder do GPED – “Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Ensino Humanizado da Ciência e Tecnologia” (IFTM/CNPq) e atualmente trabalha com memória, ditaduras, violência institucional e direitos humanos com ênfase na educação e no ensino em pesquisas no Brasil, Colômbia e Paraguai.

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23cm

1ª Edição Agosto de 2019

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Este livro faz uma trajetória das concepções de ensino em relação ao estudo do ensino da língua espanhola no Brasil, mais especificamente nos currículos do Ensino Médio, e da concepção de aluno e educador que se quer formar. Remete a questões como, por exemplo, que tipo de ser humano se quer formar ou que tipo de ensino estamos todos vivenciando e fazendo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras modernas, quando se pergunta que método de ensino tem sido utilizado historicamente depois da obrigatoriedade da Lei do Espanhol 11.176/2005 e o que mudou nos parâmetros curriculares?

O livro que ora propõe os autores Anderson e Carolina vem em boa hora contribuir para o debate em torno do ensino de espanhol no Brasil e viabilizar um olhar para o que precisa ser modificado no que diz respeito à situação do espanhol nas escolas brasileiras.

Margareth Torres de Alencar Costa