

***Sí, se hace camino al andar***

***Yes, roads are made while taking them***

Cristiano Silva de Barros\*

\*Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte - MG, 31270-901,  
e-mail: elzimarc@gmail.com

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa\*\*

\*\*Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte - MG, 31270-901,  
e-mail: csilvabarros@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo tem como propósito discorrer sobre o ensino de espanhol na escola brasileira e, ao mesmo tempo, sobre a formação de professores dessa língua, tomando as últimas décadas como referência. Escolhemos como ponto de partida o momento em que cada um de nós ingressou como aluna/aluno na licenciatura em espanhol (décadas de 1980/90). O eixo ou fio condutor do percurso reflexivo realizado é a nossa própria história como alunos, professores, formadores e pesquisadores, pois acreditamos nessa estratégia como forma de mostrar que, se o presente nos leva ao pessimismo, temos algo concreto para nos sustentar e estimular: tudo o que já foi feito até aqui, o caminho que ajudamos a construir ao andar. Se olharmos para o futuro, influenciados pela Reforma do Ensino Médio, pela Base Nacional Comum Curricular e, principalmente, pelo cenário político que vem se configurando nos últimos tempos e pela indefinição de um projeto educacional para o país, podemos considerar as perspectivas nebulosas, sem um horizonte à vista. Assim, rever o caminho trilhado até aqui pode nos ajudar a adotar outro ponto de vista, já que o espanhol no contexto educacional brasileiro nunca navegou em águas mansas, mas sempre seguiu em frente. Além disso, devemos considerar que, neste momento, mais do que pensar em casos específicos, como é o do ensino da língua espanhola, devemos considerar que a história se constitui de avanços e retrocessos. Portanto, olhar o passado permite ter uma dimensão mais clara do que representa o contexto atual e, ao mesmo tempo, vislumbrar alguns rumos a seguir.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação básica; ensino de espanhol; formação de professores.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss Spanish teaching in Brazilian elementary and secondary schools and, at the same time, Spanish teachers' education, taking the last few decades as a reference. We have chosen as a starting point the moment when we entered as a student in Spanish Graduate Course (in 80s and 90s). The axis or line of thinking is our own history as students, professors, and researchers, because we believe in this strategy as a way to show that if the present moment leads us to pessimism, we have something real to underpin and use as a stimulus: everything that has been done so far, the way we helped to build it while walking. If we look at the future, influenced by the Secondary Education Reform, by the National Curriculum Common Basis and, mainly by the political scene that has been set in recent times and the lack of an educational project for the country, we can notice that there are hazy perspectives, without a horizon ahead. This way, to review the road taken until now can help us to adopt a different point of view, since Spanish teaching/learning in the Brazilian

educational context has never navigated in calm waters but has always moved on. In addition, we must consider that, at this moment, more than thinking in specific cases, such as the Spanish teaching, we should consider that history is made of progresses and setbacks. Therefore, look back to the past allows to have a clearer dimension of what the current context represents and, at the same time, to have some ideas of directions to follow.

**KEYWORDS:** basic education; Spanish teaching; teachers' education.

## INTRODUÇÃO

A língua espanhola é um bem linguístico e cultural a que nossos alunos têm direito, porque se constitui como lugar de interação, de diálogo e de encontro com outros povos. (BARROS; COSTA; FREITAS, 2018, p. 11)

Neste artigo, com o objetivo de refletir sobre o novo cenário que vem se configurando para o ensino de espanhol na escola brasileira, tendo em vista a recente Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e acontecimentos recentes ligados à educação, adotamos uma estratégia pouco usual no campo acadêmico. Escolhemos assumir nosso lugar de fala como professores de espanhol, formadores de docentes e pesquisadores, para contar a trajetória profissional que seguimos a partir da década de 1980, quando éramos ainda alunos, até o presente, pois consideramos ser essa uma forma de recuperar alguns acontecimentos que fazem parte da trajetória do ensino de espanhol no Brasil. Evidentemente, trata-se de um breve recorte histórico, com dupla face: uma subjetiva, já que se tece com percursos individuais, e outra objetiva, visto que recupera fatos vivenciados coletivamente, tais como aprovação e revogação de leis, publicação de documentos oficiais e de materiais didáticos. Nosso propósito é mostrar que o ensino de espanhol, no contexto educacional brasileiro, nunca navegou tranquilamente em águas mansas e experimentou ao longo de décadas, como nós mesmos testemunhamos, tanto avanços quanto retrocessos. Portanto, o panorama aparentemente sem perspectiva do momento atual não é uma novidade. Na verdade, desde que nos tornamos professores, nunca sentimos com segurança que havia um cenário claramente delineado para as línguas adicionais na escola e, mais especificamente, para o espanhol. O horizonte na maior parte das vezes pareceu mais nebuloso do que límpido. Desse modo, reconstituir alguns eventos pode colaborar para que tenhamos ideia do alicerce construído, apesar dos obstáculos, numa trajetória

marcada por lutas e resistência. Quem sabe assim poderemos vislumbrar luz no final do túnel!

## O COMEÇO

Na segunda metade dos anos 80 e no início dos 90 estávamos aprendendo a língua espanhola. Éramos alunos de cursos de letras em duas universidades públicas brasileiras. O interesse veio de vários fatores, entre outros: a própria língua, as culturas e povos que a falam, a possibilidade, ainda que pequena, de atuar profissionalmente com o idioma. Naquele momento, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor era a nº 5.692, promulgada em 1971. No texto dessa lei, as línguas estrangeiras eram mencionadas genericamente, sem especificações, e apareciam entre as opções a serem consideradas pelos Conselhos Estaduais de Educação para fazer parte da grade curricular dos estabelecimentos de ensino. Segundo análise de Fernanda Castetano Rodrigues (2012, p. 93), a normativa de 1971 contribuiu

com a cristalização da **cisão entre conteúdos obrigatórios e ensino de línguas**, desvinculando o estudo das línguas estrangeiras da situação cotidiana da sala de aula e de sua função na formação geral do aluno, em consonância com as outras disciplinas da grade curricular regular. (Grifos da autora)

Desse modo, embora haja registros do ensino de espanhol na escola desde princípios do século XX (GUIMARÃES; FREITAS, 2018), sua presença nas grades curriculares era incidental na década de 1980 e princípios da de 1990. Assim, as oportunidades de atuação profissional eram, além dos institutos de idiomas, os cursos ministrados fora do currículo em universidades e colégios, tais como os projetos de extensão da UFMG, que ofereciam o ensino da língua para as comunidades interna e externa, e os centros de línguas criados em alguns estados brasileiros, vinculados a escolas públicas. Embora timidamente, o espanhol habitava o contexto educacional da época e começou a gestar-se uma consciência de categoria profissional que favoreceu a criação das primeiras associações de professores de espanhol: APEERJ, em 1981; APEESP, em 1983; e APEMG, em 1988.

Enquanto isso, no âmbito da graduação, estudávamos com materiais de corte tradicional, como o *Manual de Espanhol* de Idel Becker, ou com os primeiros livros nociofuncionais e comunicativos que acabavam de chegar ao Brasil, tais como *Entre*

*nosotros*. Era um momento de transição de metodologias, mas, naquele período, se estudava espanhol na licenciatura da mesma forma que nos cursos de idiomas, com os mesmos livros didáticos. Não havia ainda discussão e reflexão consistentes sobre como formar professores de espanhol e sobre os materiais adequados a essa formação. As questões relativas a como ensinar a língua que estávamos aprendendo ficavam restritas às disciplinas de Prática de Ensino, normalmente ministradas nas faculdades de educação e sem diálogo com as disciplinas das faculdades de letras.

Em 1991, chegou o Mercosul, um acordo comercial entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai — e também um esforço de integração regional —, que deu ao espanhol um perfil de língua de negócios e de trabalho, contribuindo assim para impulsionar o interesse em aprender o idioma no final do século passado. Outro fator fundamental naquele momento, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) em 20 de dezembro de 1996. Destacamos aqui dois artigos da nova legislação:

Artigo 26, Parágrafo 5º: [...] 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.

Artigo 36, inciso III (referente ao ensino médio): será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Como se observa no texto da lei, em 1996, tornou-se obrigatório o ensino de uma língua estrangeira na escola desde a quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental (EF) até o ensino médio (EM) e, para esse último nível, havia ainda a orientação de incluir uma segunda língua. Embora se use na normativa apenas o sintagma “línguas estrangeiras modernas”, sem especificações, e se indique a consulta à comunidade escolar para definir qual/quais seria(m) incorporada(s) à grade curricular, na prática, o inglês, que já vinha ocupando espaço na educação regular, continuou sendo a língua prioritária. No entanto, a nova legislação abriu a porta para a expansão do ensino de espanhol nas escolas, sobretudo no EM e em instituições particulares. Paralelamente, o espanhol começou a entrar nas provas dos grandes vestibulares do país, ensejando o ensino da língua também nos cursinhos preparatórios para ingresso nas universidades.

Nós começamos a atuar como professores de espanhol nesse cenário e um dos grandes desafios era o material didático. Diferentemente de hoje, os recursos eram limitados. A publicação de livros didáticos no Brasil começava a se expandir, mas não era fácil os alunos adquiri-los e menos ainda nós obtermos os exemplares do professor; conseguir materiais importados também era difícil devido aos custos e o acesso à internet (por meio de linha discada) era precário.

As primeiras coleções de livros didáticos seriados, publicados por editoras brasileiras para ensino de espanhol na escola, surgiram na última década do século passado<sup>1</sup>. Para o segundo ciclo do EF: *Vamos a hablar* (Ática, 1990), *Español sin fronteras* (Scipione, 1996), *Vale* (Moderna, 1997); para o EM: *Hacia el español* (Saraiva, 1997).

É também nesse contexto que o espanhol desponta como objeto de pesquisa no ambiente acadêmico, com estudos que buscavam construir conhecimentos teóricos sobre as especificidades dessa língua. Como exemplo icônico dessas pesquisas, não podemos deixar de mencionar a tese de doutorado defendida pela professora Neide González, em 1994, sobre os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros. Em sua investigação, a autora identificou uma inversa assimetria entre o espanhol e o português no que se refere ao uso dos pronomes pessoais sujeito e complemento. Utilizando o modelo teórico gerativista, mostrou como se dá o processamento cognitivo dessas categorias gramaticais, por parte do aprendiz brasileiro de espanhol, e o papel que desempenha a língua materna (o português brasileiro) nesse processo. Esse trabalho é de extrema relevância e uma referência até os dias de hoje, dado seu caráter inovador no campo dos estudos linguísticos do espanhol no Brasil. Além disso, abriu caminho para outras pesquisas e colocou em evidência que a proximidade entre o português e o espanhol pode alimentar a crença de que é fácil aprender a língua de nossos vizinhos ou de que nem é necessário estudá-la.

Os anos finais do século marcaram também o começo de uma nova perspectiva educacional, com a publicação dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) em 1998, o primeiro documento oficial com orientações pedagógicas para os diferentes componentes curriculares do EF, para a abordagem de temas transversais e para a formação da cidadania do estudante. O volume dedicado à Língua Estrangeira, no

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que já havia publicação de livros voltados para o ensino de espanhol no Brasil desde 1920, como registram Anselmo Guimarães e Luciana Freitas (2018), que apontam 37 títulos até 1980: antologias de textos literários, compêndios, gramáticas e algumas coleções organizadas por níveis (básico, intermediário e avançado) para cursos de idiomas.

terceiro e no quarto ciclos do EF, ressalta o papel educacional desse componente curricular ao afirmar que “[o]s temas centrais nesta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 24) e acrescentar que

[a] Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41)

Embasando-se na LDB de 1996, o documento parte do pressuposto de que outros idiomas, além do inglês, poderiam estar presentes na escola:

Deve-se considerar também o papel do **espanhol**, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23. Grifo nosso.)

Dessa forma, na década de 1990, a língua espanhola adquiriu maior reconhecimento e se estendeu nos âmbitos educacional e acadêmico de nosso país. Se na década anterior, o horizonte profissional era ainda muito reduzido, nos anos finais do século, começavam a ampliar-se as perspectivas de atuação profissional. O espanhol já circulava um pouco mais em nossa sociedade e estava mais presente no ambiente escolar. Havia mais alunos, mais professores, mais contextos de ensino e aprendizagem, mais materiais didáticos. O cenário se tornou promissor a tal ponto que Eres Fernández (2000) fala de um *boom* do espanhol no Brasil na década de 1990.

Como se pode ver no breve relato feito até aqui, nos formamos como usuários e como docentes de língua espanhola, fazendo nosso percurso pessoal, que se confunde com o percurso que o espanhol também fazia naquele período: uma presença/existência crescente, que foi se fortificando e resistindo, fazendo caminho ao andar!

A virada do século foi marcada pela realização do I Congresso Brasileiro de Hispanistas, em outubro de 2000 na UFF. Durante o evento foi criada a Associação Brasileira de Hispanistas. O número de pesquisadores da área já era significativo, o que possibilitou a expansão das investigações em espanhol na pós-graduação, primeiramente, no campo da literatura e, mais adiante, no campo da linguística. Foi nesse período que se deu nossa formação doutoral.

Nos primeiros anos do século, cresceu a produção de conhecimentos, de reflexões e de materiais didáticos, principalmente, em relação ao contexto da escola básica. Buscavam-se caminhos e rotas com o fim de colocar em prática a perspectiva educacional para o ensino de línguas preconizada pelos PCN. Alguns livros didáticos publicados nessa época foram: para o EM, *Expansión* (FTD, 2002), *Español ahora* (Santillana, 2003), *Espanhol série Brasil* (Ática, 2003), *¡Por supuesto!* (FTD, 2003); para o EF, *¡Arriba!* (Santillana, 2004).

No âmbito da pesquisa acadêmica, aprofundaram-se as reflexões sobre a língua espanhola no cenário brasileiro. Destaca-se a tese de Maite Celada (2002), que discorre sobre o espanhol como uma língua “singularmente estrangeira” para o brasileiro, aprofundando o questionamento proposto por Kulikowski e González (1999, p. 11) sobre “*por dónde determinar la justa medida de una cercanía*”.

Enquanto isso, o espanhol avançava no contexto educacional: mais escolas, cursos livres e pré-vestibulares aderiam e ofereciam o idioma, o que atendia a uma demanda crescente de alunos e gerava uma demanda maior por professores habilitados e formados para atuar na educação básica. Com isso, a língua espanhola também expandiu sua presença nas universidades e começaram a surgir os concursos de expansão dessa área em vários pontos do país. Já doutores, ingressamos na UFMG, em 2004. Agora, éramos formadores de professores. Uma vez mais, nossa trajetória se mesclava com a do espanhol no Brasil, que seguia existindo, resistindo e ampliando seu caminho.

Tínhamos nas mãos a responsabilidade de formar professores de espanhol para atuar em cursos livres e escolas. Nesse último caso, em consonância com a perspectiva educacional que se delineava com base nos PCN: ensino crítico do idioma, para além dos conhecimentos linguísticos, contribuindo com a formação cidadã dos alunos da educação básica. Nesse belo e desafiador horizonte, começamos a desenvolver

atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão que buscavam cumprir esses objetivos, o que resultou em uma intensa produção de conhecimentos e práticas voltados para o ensino de língua espanhola na escola, como acontecia também em outras universidades do país: supervisionamos estagiários nos cursos de Espanhol do Centro de Extensão CENEX/FALE/UFMG, coordenamos a área de Espanhol do Projeto EDUCONLE, orientamos monitores de graduação em atividades de apoio ao ensino da graduação, ministramos disciplinas de língua e metodologia de ensino, implementamos projetos de pesquisa, entre outras atividades.

Destacamos desse momento nossa atuação no Projeto EDUCONLE, espaço que nos permitiu começar um importante e produtivo aprofundamento no campo da formação de professores de espanhol, já que tal ação tinha como objetivo “o aperfeiçoamento lingüístico e metodológico dos professores que atuam nas escolas públicas, procurando contribuir para uma prática docente mais eficaz e mais fundamentada teoricamente” (BARROS et. al., 2005, p. 1). Além disso, o projeto tentava, “através de um trabalho coletivo e colaborativo entre monitores, coordenadores e alunos/professores, encontrar soluções teóricas e práticas para problemas concretos vivenciados pelos professores em sua realidade educacional” (BARROS et. al., 2005, p. 1). Desse modo, o EDUCONLE-Espanhol foi fundamental em nossos primeiros passos no trabalho de formação, tanto inicial quanto continuada, de professores dessa língua para a educação básica; a ele devemos nossas bases e princípios norteadores (teóricos, metodológicos, políticos etc.), que nos guiaram e nos guiam até hoje nessa caminhada.

Em meio a esse cenário positivo, em que a língua espanhola vinha crescendo em todos os níveis (cursos, escolas, universidades, pesquisas, produção de conhecimentos etc.), eis que se soma mais um elemento, visto naquele momento como altamente favorável para os profissionais da área: em agosto de 2005, é aprovada a Lei nº 11.161, conhecida como a Lei do Espanhol. Esse ato político foi um marco importante, pois, pelo menos em teoria, abriu possibilidades e perspectivas de maior crescimento da língua no contexto educacional, já que agora se tornava componente de oferta obrigatória nas escolas. Dizia o texto legal:

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.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. (BRASIL, 2005, s. p.)

Evidentemente, uma leitura mais atenta da lei nos permite identificar “imprecisões e ambiguidades” (GONZÁLEZ, 2010, p. 26), como o fato de obrigar a oferta da língua em escolas de ensino médio, mas tornar facultativa a matrícula para os alunos. Sendo assim, a escola poderia oferecer a língua ou dizer que a oferecia, mas não haver alunos motivados a estudá-la, sobretudo se ela não fosse ministrada no horário regular de aula. Além disso, a lei é federal, mas o EM é de competência dos estados, portanto, a regulamentação para a implantação do espanhol nas escolas caberia aos Conselhos Estaduais de Educação. A regulamentação poderia então variar conforme as interpretações feitas do texto legal e essa variação de fato se deu, por exemplo, em relação ao que deveria ser considerado horário regular de aula e à possibilidade de oferta do componente curricular apenas em uma das séries do EM.

A sanção da lei produziu alguns efeitos imediatos, como o aumento da procura pelo idioma na licenciatura, pois havia perspectiva de mais crescimento do mercado nessa área, com a possibilidade de realização de concursos de professores para ensinar a língua nas escolas públicas. Outro efeito foi a publicação, em 2006, de um capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol” nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (OCEM). Tal documento, além de corroborar a oficialização do espanhol na escola brasileira, traçava e definia, de modo mais claro e fundamentado, a perspectiva educacional para o ensino desse componente curricular:

os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (BRASIL, 2006, p. 149)

Como se pode constatar, o espanhol, nessa perspectiva, era colocado como um instrumento para a construção de um sujeito sociocultural autônomo e crítico, o que se alinha a uma proposta mais ampla de educação, que visa a promover a formação humana, cidadã e identitária dos alunos.

Com o novo horizonte em vista, era natural que houvesse também um avanço acadêmico, e lá estávamos nós, procurando caminhar de mãos dadas com tudo isso: em nossas disciplinas e projetos, buscávamos cada vez mais trabalhar em sintonia com as promissoras perspectivas para o ensino do espanhol na escola, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores. Desse modo, ofertávamos disciplinas sobre ensino, variação linguística, diversidade cultural, avaliação e produção de materiais didáticos e, em nossos projetos de pesquisa e de extensão, tentávamos igualmente contemplar essas questões, buscando contribuir com a formação de professores de espanhol para atuarem de acordo com o que considerávamos a demanda principal de nossa área: educar criticamente os alunos das escolas brasileiras.

Assim, de 2006 a 2008, conduzimos o projeto de pesquisa intitulado “FormAÇÃO de professores: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática”, cujo propósito era encontrar modos de atuação mais significativa na formação inicial e continuada de professores de espanhol, por meio da reflexão crítica sobre as ações de aprender, planejar, ensinar, avaliar, formar-se, formar, educar.

Entre os vários produtos desse projeto (artigos, eventos, grupos de estudos, produção de materiais), destacamos o livro que organizamos em 2008, com trabalhos que “trazem reflexões e apontam possíveis caminhos para levar os alunos da graduação em Letras/Espanhol a uma consciência maior de sua futura atuação profissional, e para desenvolver sua autonomia e criticidade em relação a sua futura prática docente” (BARROS; COSTA, 2008, p. 18). Ademais, os textos presentes na obra registram “as experiências e reflexões dos envolvidos no projeto (coordenadores, monitores, colaboradores e professores)” e evidenciam “os resultados e impactos de todo o processo na formação e prática docente de monitores e professores participantes, bem como a contribuição para o ensino-aprendizagem dos alunos das escolas regulares” (BARROS; COSTA, 2008, p. 22).

Também gostaríamos de salientar outra ação por nós realizada em 2008, que revela ainda mais a existência e a resistência tanto de nossa trajetória, quanto da trajetória do Espanhol no Brasil: participamos da organização, na UFMG, do Congresso Brasileiro de Hispanistas, promovido pela Associação Brasileira de Hispanistas-ABH, também sediada na UFMG naquele momento. Tal evento, que contou “*con miembros de cerca de 50 universidades de varias partes del mundo y de más de 100 instituciones brasileñas*”, foi de grande porte e evidenciou a força cada vez maior que estavam adquirindo os estudos hispânicos no Brasil naquela época, já que “[t]anto el número

*como la calidad de los trabajos propuestos demuestran de forma contundente el fortalecimiento y consolidación del hispanismo en Brasil”* (BARROS; ROJO; VIEIRA; AMARAL, 2008, p. 25).

Um acontecimento político de suma importância, ainda no ano de 2008, foi a entrada do componente curricular língua estrangeira no edital do PNL D do ensino fundamental, para a seleção de livros de inglês e de espanhol a serem enviados a todas as escolas públicas do país. Tal inclusão representou outro marco em nossa área, mais um passo importante, um salto enorme, que alavancou o campo do espanhol no Brasil, principalmente, no que se refere à produção de materiais didáticos para a educação básica, dentro da perspectiva de educação linguística que se buscava implementar nas escolas. Segundo o edital,

o ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento. É fundamental, portanto, focalizar as línguas não somente como formas de expressão e comunicação, mas como espaços de construção de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos. (BRASIL, 2008, p. 55)

A produção de livros didáticos de espanhol se intensificou e as coleções aprovadas nas seis edições do PNL D realizadas de 2011 até 2018, apoiadas nos critérios de avaliação estabelecidos nos editais, mostraram abordagens teórico-metodológicas afinadas com diversas pesquisas realizadas em torno do ensino/aprendizagem de línguas ou, mais precisamente, em torno da educação linguística. Segundo Luiz Carlos Travaglia (2011, p. 21),

uma **educação linguística** é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa. (Grifos do autor)

Seguindo a construção de nosso caminho, em 2009, começamos um projeto que tinha como objetivo investigar princípios metodológicos que pudessem orientar a elaboração de materiais didáticos adequados para a formação de professores de

espanhol, que evidenciassem a língua espanhola como prática social e cultural e fomentassem a construção de um posicionamento teórico e metodológico de viés crítico, dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada, sob a perspectiva do letramento. Nosso intuito era poder construir objetos pedagógicos específicos que contribuíssem para a formação de um professor minimamente preparado para, em seu fazer docente, colocar em prática a perspectiva educativa sugerida para as aulas de espanhol da escola básica.

Assim, em 2010, no âmbito do referido projeto, nos envolvemos diretamente em mais um gesto oficial de extrema relevância para nosso campo: organizamos o volume 16 da Coleção Explorando o Ensino, publicada pelo Ministério de Educação, inteiramente dedicado ao ensino da língua espanhola. Com textos voltados para o professor de espanhol da educação básica, esta obra é outro marco importante para nossa área no Brasil, já que representa um lugar de importância para o componente curricular em questão, além de trazer para o professor reflexões e propostas teóricas, metodológicas e práticas específicas para a concretização de um ensino de espanhol crítico, comprometido com a formação para a cidadania, em nossas escolas. Como afirmamos nas primeiras páginas da publicação, “seu objetivo, portanto, não é ser um livro de receitas, mas sim um sinalizador de rumos que o docente pode tomar em seu exercício pedagógico e um estímulo para que siga (re)construindo esses rumos, adaptando-os a sua realidade (BARROS; COSTA, 2010, p. 9-10).

Também em 2010, começamos a desenvolver outro projeto extensionista de formação continuada de professores, agora específico e apenas para o espanhol: o FOCOELE. Este projeto foi muito importante para nosso percurso, já que constituiu um espaço extremamente rico para a formação inicial e continuada de professores de espanhol em nosso contexto, configurando-se como um terreno fértil para reflexões, pesquisas e práticas de ensino, em que se envolviam diversos alunos de graduação e professores das escolas de nosso estado. Nele, os docentes de língua espanhola tinham a oportunidade de:

*profundizar conocimientos y aspectos lingüísticos y metodológicos, actualizarse en relación a nuevos enfoques y nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de español, y construir una práctica docente más fundamentada, coherente y basada en la reflexión crítica ante teorías, metodologías, prácticas pedagógicas y contextos de actuación. (BARROS; COSTA; ALMEIDA, 2011, p. 2)*

Além de cursos, oficinas, palestras, eventos, publicações e outras ações, o FOCOELE gerou importantes discussões na área de formação de professores, o que resultou na publicação, em 2012, do livro *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Tal obra reuniu diversos textos sobre o campo específico do ensino de língua espanhola na educação básica, com experiências, relatos e reflexões de profissionais de diversas instituições que contribuíram com o projeto, por meio de palestras, oficinas e minicursos. O propósito dessa publicação “era registrar, tanto para os participantes do projeto, quanto para o público em geral, as reflexões feitas ao longo de seu desenvolvimento e durante as atividades realizadas nos encontros presenciais e virtuais promovidos durante os anos de 2010 e 2011 e o 1º semestre de 2012” (BARROS; COSTA, 2012, p. 9). Os textos reunidos no livro contemplam diferentes temas, abarcando o ensino e a aprendizagem de espanhol em diferentes contextos da educação no Brasil.

Como se pode notar, nessa caminhada, procuramos dedicar atenção especial ao campo da formação de professores de espanhol para a escola regular e essa tarefa englobou também a reflexão sobre as licenciaturas em algumas universidades públicas brasileiras. Por isso, outro desdobramento desse percurso que íamos fazendo ao andar foi a organização e a publicação, em 2013-2014, de um dossiê temático para a *Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol*, do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará. Em parceria com o Professor Cícero Miranda, reunimos nessa coletânea textos que ofereciam, ainda que parcialmente, um mapa da formação de professores de espanhol nas universidades públicas brasileiras, já que incluiu “nove artigos de professores e pesquisadores de nove diferentes universidades brasileiras, todos sobre o tema da formação do professor de espanhol e as questões daí surgidas, em várias perspectivas”, compondo, assim, um recorte que nos deu, naquele momento, “uma amostragem considerável, em número e em qualidade, da ampliação do ensino do espanhol no Brasil” (NASCIMENTO, 2013-2014, p. 9).

Naquele ponto do caminho, um dos questionamentos que nos instigavam era como preparar o futuro professor de espanhol para educar no mundo contemporâneo. Acreditávamos, e continuamos acreditando, ser necessário que cada licenciatura em Letras submeta seu projeto pedagógico e, conseqüentemente, seu currículo, a uma cuidadosa análise, considerando as atribuições e responsabilidades que o docente, quando formado, assumirá no ensino regular.

Com relação a aspectos mais específicos, outro questionamento que motivava e ainda motiva nossas reflexões diz respeito às disciplinas dedicadas ao ensino da língua com as quais trabalhamos. Para nós, um dos principais desafios, naquele momento e hoje, é substituir as ementas e programas calcados na gramática, por outros orientados a partir de práticas discursivas. As dificuldades tangem tanto a necessária ruptura com a linearidade e a suposta gradação do mais fácil ao mais difícil, que norteiam uma abordagem sistêmica da língua, quanto a adoção de novos critérios para definir o que e como ensinar. Quando o foco recai na gramática, a pergunta “o que ensinar?” tem uma resposta pronta e única: artigos, substantivos, pronomes, verbos, conjunções etc. No entanto, ao se adotar uma perspectiva norteada por uma concepção de linguagem como forma de interação, não há uma resposta pré-estabelecida, pois não se definem conteúdos gramaticais, mas sim contextos de uso, práticas discursivas. A mudança não é apenas de temas, mas também de metodologia, pois parte-se do princípio de que a língua

[...] tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese. O que existe de concreto, de observável são os falantes, que, sempre, numa situação social particular, usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo. (ANTUNES, 2009, p. 22)

E quanto à Lei do Espanhol? Passados os dez anos previstos para sua implantação, a realidade mostrava que a legislação não estava dando os frutos esperados, no que se refere a uma maior presença dessa língua na escola básica. Nesse período, mantivemos contatos com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em conjunto com a diretoria da APEMG, no intuito de reivindicar a ampliação da oferta de espanhol nas escolas, de desenvolver parcerias para a realização de oficinas e cursos, com professores e com alunos, e de diversificar campos de estágio para os estudantes da Prática de Ensino. Fomos recebidos algumas vezes, mas em nenhuma oportunidade conseguimos levar adiante as iniciativas propostas.

Em razão da passagem dos dez anos da aprovação da Lei nº 11.161, começamos a organizar, em 2015, juntamente com a Professora Janaína Galvão, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, um livro, publicado em 2016, cujo objetivo era oferecer uma radiografia ampliada de como estava a implementação da lei pelo Brasil afora:

Este é um livro de vozes, memórias e reflexões (e mãos!) de diferentes sujeitos envolvidos com o ensino de espanhol no Brasil: alunos de graduação, alunos de pós-graduação, professores da educação básica, professores de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, professores de universidades públicas e particulares, membros de Associações de Professores de Espanhol (APEs), pesquisadores. Este é um livro de relatos, experiências, percursos e realidades de diferentes contextos de ensino de espanhol no Brasil: educação básica, pública e privada, educação tecnológica, universidades formadoras de professores, públicas e privadas, várias regiões, Estados e cidades do Brasil. (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 13)

De maneira geral, o livro confirmou o que já sabíamos, ou seja, que vivíamos uma realidade bem distante daquela vislumbrada em 2005: “não cumprimento ou cumprimento inadequado da lei por parte do poder público nos estados; inclusão precária ou não inclusão do espanhol nas escolas; não abertura de concursos ou poucas vagas em concursos realizados” (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 519). Além disso, foi possível constatar que, em muitos casos, as regulamentações estaduais dificultavam o cumprimento da lei, que havia obstáculos para colocar em prática na sala de aula as orientações dos documentos oficiais e que a língua espanhola era vista “como anexo e não como parte integrante do currículo e da proposta de formação dos alunos” (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 520).

No entanto, mesmo com esse cenário que, por um lado, se mostrava negativo, o espanhol, por outro lado, já havia construído um caminho bem sedimentado e sem volta em nosso contexto educacional. Desse modo, também foi possível constatar naquele momento que

[h]ouve aumento nos quadros de professores formadores nas IES, ampliação dos cursos de Letras-Espanhol já existentes e criação de novos. Houve também incremento acadêmico/científico do campo, com mais pesquisas, eventos, publicações, orientações, dissertações, teses, etc. (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 517)

A lei tinha favorecido ainda outros avanços, como o aumento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, assim como de cursos de especialização e de pesquisas na pós-graduação; parcerias bem sucedidas e abertura de canais de diálogo com instâncias do poder público em alguns estados e municípios; consolidação de associações de professores de espanhol e de movimentos em prol do ensino de espanhol na escola; constituição de comissões para acompanhar a implantação da lei; e outras ações, já

mencionadas, como o capítulo “Conhecimentos em Espanhol” nas OCEM e a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira/Espanhol no PNL D.

No campo acadêmico, o idioma vinha se consolidando cada vez mais como objeto de pesquisas e produções, principalmente em função da publicação de livros didáticos decorrente dos editais do PNL D e do interesse por discutir como se ensina/se aprende espanhol no Brasil.

Chegamos ao ano de 2017, quando algumas medidas oficiais começaram a atingir negativamente a educação básica e, em particular, o espanhol. A primeira delas foi a aprovação da Lei nº 13.415, que alterou algumas leis anteriores, entre elas a Lei nº 9.394 (LDB de 1996), e revogou a Lei nº 11.161 (a Lei do Espanhol). Destacamos dois fragmentos da nova legislação:

Art. 26 - § 5º: No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 35 - § 4º: Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Assim, o inglês se torna a língua adicional obrigatória nos últimos anos do EF e no EM; ao espanhol, cabe a possibilidade de ser ofertada em caráter optativo no EM. Como consequência da medida governamental, o espanhol não foi incluído na BNCC do EF, homologada em dezembro de 2017, e foi excluído do PNL D 2020.

Duro baque, cujo impacto ainda estamos tentando absorver. No entanto, como já havíamos feito um bom caminho ao andar, seguimos existindo, resistindo e produzindo: em 2017, organizamos um livro, em parceria com a Professora Luciana Freitas, da Universidade Federal Fluminense-UFF, publicado em 2018, sobre livros didáticos de espanhol para a escola brasileira. Trata-se de uma obra que oferece um panorama da produção de materiais e da pesquisa relativas a esse tema, pois reúne

trabalhos sobre livros didáticos de espanhol, mostrando elementos de sua história e oferecendo uma variedade de pontos de vista sobre ele, a partir de diferentes lugares de enunciação, com reflexões e análises de aspectos que vão desde níveis macro até questões mais específicas. Procuramos contemplar diversas vozes, oriundas de distintas regiões do país e envolvidas de diferentes maneiras com o livro didático: tanto autores, editores e avaliadores, quanto formadores, pesquisadores, professores e estudantes. (BARROS; COSTA; FREITAS, 2018, p. 10)

Essa publicação, assim como o relato que fazemos neste artigo, esboça “uma

radiografia do momento em que nos encontramos: com uma história para contar a partir do que foi construído até o presente, porém sem um horizonte bem definido” (BARROS; COSTA; FREITAS, 2018, p. 11). Contudo, nossa constatação é a de que o percurso do espanhol no Brasil se fez de luta e resistência. Nossa premissa é a de que, ao olhar para trás, vemos adiante, pois evidenciamos aquilo que deve nos guiar sempre: o caminho é feito ao andar!

Parafraseando o título da célebre tese de Neide González (1994), podemos perguntar-nos:

### CADÊ O ESPANHOL? O GATO COMEU?

Não, o gato não comeu o espanhol. E também não comeu várias outras coisas! Foram-se as leis, mas ficaram a língua e suas culturas, os alunos, os contextos de ensino e de formação, a caminhada, com seus avanços, conquistas e produções; ficaram igualmente as pesquisas, os alunos formados e atuantes, as lutas, a união, o fortalecimento, as ações, os eventos, as associações de professores, o hispanismo no Brasil, os laços, as pontes, as redes (mal ou bem, nos conhecemos de Norte a Sul), os livros aprovados pelo PNL D, a expansão das licenciaturas e muito mais! Tudo isso não foi e não será tirado de nós. Nossa realidade nunca foi um mar de rosas: a Lei do Espanhol não pegou, mas existíamos antes da lei, seguimos existindo durante a lei e continuaremos existindo depois dela. E ainda mais fortes, já que os ganhos ao longo dessa jornada (e foram muitos!) nos elevaram a um patamar mais alto e mais sólido do que aquele que ocupávamos antes. Como afirmamos em nossa publicação recente:

[c]om a retirada do espanhol do currículo escolar e com sua provável ausência no PNL D, o futuro da educação linguística dessa língua parece incerto, no entanto, entendemos que persistir no trabalho acadêmico e na docência, sempre que possível, pode permitir, se não avanços, pelo menos recuos menores diante de políticas educativas que comprometem a formação cidadã. Deixamos, com este livro, um estímulo a professores e pesquisadores que há quase um século vêm lutando pelo espanhol nas escolas e nas universidades. (BARROS; COSTA; FREITAS, 2018, p. 11)

Queremos ressaltar aqui a alegria e a esperança que nos dá ao ver que vários de nossos ex-alunos enveredaram pela docência, dando continuidade à construção de nossa estrada e à existência/resistência do espanhol no Brasil. Alguns estão nas escolas de

educação básica, formando e educando nossos jovens dos níveis fundamental e médio, como os que vimos, com muito prazer e orgulho, apresentando suas experiências e práticas docentes em um evento recentemente organizado pela APEMG: professores de língua espanhola em escolas públicas e privadas, lutando para conquistar espaço e resistindo na docência, mostrando que *sí, se puede*, que é possível seguir avançando e fazendo caminhos. Foi extremamente gratificante ver os alunos de nossos ex-alunos em um envolvimento e entusiasmo enormes com a língua e com as culturas hispânicas, graças ao trabalho, também de muito envolvimento e entusiasmo, dos professores por nós formados. Isso é continuidade e resistência!

Outros de nossos frutos trilharam os rumos da docência no ensino superior, e estão em diversas universidades pelo estado e pelo país afora, formando outros docentes de espanhol: após mestrados e doutorados, agora estão, também com muito engajamento e persistência, resistindo, andando e fazendo o caminho, continuando a história de nossa área, com mais produção de conhecimento, mais ensino e aprendizagem da língua, mais professores, mais lutas, enfim, mais rotas e trilhas abertas para o avanço do espanhol no Brasil.

Alguns poderão nos questionar: mas como se ensina espanhol e se forma um professor em tempos de crise? Para que formar professores de espanhol neste momento conturbado que vivemos em nossa área? Para que ensinar espanhol em um contexto tão desfavorável e adverso? Depois de alguns anos nessa estrada – iniciada pelos que vieram antes, continuada por nós, e pela qual seguirão os que nela estão entrando –, acreditamos que a resposta só pode ser uma: para a resistência e para a luta, pois esse sempre foi o nosso lugar! Para resistir e lutar de pé e avançar, porque *¡sí, se hace camino al andar! Y si se hace camino al andar, ¡sigamos caminando!*

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARROS, C. S. et. al. EDUCONLE-Espanhol: Desafios da Formação Continuada de Professores de Língua Espanhola. *Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, outubro de 2005.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coords.). *Espanhol: ensino médio*. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; ALMEIDA, E. G. De la teoría a la práctica hay mucho trecho. *Signos Universitarios Virtual*. Año VIII. No. 11. Abril 2011.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; GALVÃO, J. (Orgs.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: LABED/FALE/UFMG, 2016. Coleção Viva Voz.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- BARROS, C. S.; ROJO, S.; VIEIRA, E.; AMARAL, E. (Orgs.). *Caderno de Resumos do V Congresso Brasileiro de Hispanistas/I Congresso Internacional da ABH*. Belo Horizonte: Gráfica Halt, 2008.
- BRASIL. *Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- CELADA, M. T. *Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, Departamento de Linguística, Campinas, SP, Brasil, 2002.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80.
- GONZÁLEZ, N. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1994.
- GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) *Espanhol. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-54.
- GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 15-34.
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios*

*Hispánicos*, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

NASCIMENTO, M. B. B. Apresentação. In: BARROS, C. S.; MIRANDA, C. A. A.; COSTA, E. G. M. (Coords.). Dossiê: construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil. *Revista Eletrônica do GEPPELE* – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol. Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará. Ano I, Nº 02, Vol. I, Nov./2013-Maio/2014. p. 8-9.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta*. São Paulo: Humanitas, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática*. Ensino Plural. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Data de recebimento: 31/03/2019

Data de aprovação: 02/05/2019