

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL: OS DESAFIOS RUMO À FLUÊNCIA EM SEGUNDA LÍNGUA

SPANISH TEACHER TRAINING IN BRAZIL: THE CHALLENGES TOWARDS FLUENCE IN A SECOND LANGUAGE

Regivaldo Santos Carvalho¹

Resumo: Elaborado a partir de Revisão Bibliográfica, o objetivo deste artigo é discutir sobre a formação dos docentes de Língua Espanhola no Brasil e os desafios de se alcançar a fluência em segunda língua. De maneira específica, este artigo aborda os aspectos históricos da Língua Espanhola no Brasil, problematiza a legislação vigente sobre o assunto, critica o status de matéria optativa relegado à Língua Espanhola e discute a importância dessa língua para a cultura e sociedade brasileira. Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa bibliográfica é qualitativa e de caráter descritivo. O levantamento na literatura foi feito entre os meses de fevereiro e março de 2022 nas bases de dados Scielo e Google Scholar, utilizando de descritores e suas combinações em português: os desafios à formação do professor de Espanhol”; “formação dos professores de Espanhol no Brasil”; “desafios à aprendizagem e ensino da Língua Espanhola”. Foram selecionados artigos entre 2011 e 2021, publicados na língua portuguesa e disponibilizados gratuitamente na internet. Os resultados evidenciaram o contraste entre a dimensão sociocultural da Língua Espanhola e a sua desvalorização no âmbito da Educação Básica. Concluiu-se que a formação de professores ainda é marcada por limitações teórico-pedagógicas e desprestígio social.

¹ Pós-graduando em língua espanhola. Trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de pós-graduação em Língua Espanhola à Universidade FAVENI

Palavras chaves: Língua Espanhola. Educação Básica. Formação de Professores.

Abstract: Prepared from a Bibliographic Review, the objective of this article is to discuss the training of Spanish language teachers in Brazil and the challenges of achieving fluency in a second language. Specifically, this article addresses the historical aspects of the Spanish Language in Brazil, problematizes the current legislation on the subject, criticizes the status of an optional subject relegated to the Spanish Language and discusses the importance of this language for Brazilian culture and society. As for the methodological approach, the bibliographical research is qualitative and descriptive in nature. The literature survey was carried out between the months of February and March 2022 in the Scielo and Google Scholar databases, using descriptors and their combinations in Portuguese: the challenges to Spanish teacher training”; “training of Spanish teachers in Brazil”; “Challenges to learning and teaching the Spanish Language”. Articles were selected between 2011 and 2021, published in Portuguese and made available free of charge on the internet. The results highlighted the contrast between the sociocultural dimension of the Spanish Language and its devaluation within the scope of Basic Education. It was concluded that teacher training is still marked by theoretical-pedagogical limitations and social discredit.

Keywords: Spanish Language. Basic education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Com a globalização que promoveu a integração da sociedade em seus diferentes aspectos, culturais, sociais, políticos e econômicos, aprender uma nova língua se tornou uma das ferramentas mais importantes para os indivíduos que buscam adentrar ao mercado de trabalho, conquistar melhores oportunidades de emprego ou até mesmo ampliar sua zona de conforto, conhecer novas culturas e vivenciar diferentes experiências em diversas partes do mundo. Nesse contexto, o Espanhol tornou-se

uma das línguas mais faladas de todo o globo, sendo o segundo idioma mais estudado no mundo, e ocupando a mesma posição no Brasil.

Não obstante, em que pese a posição de destaque dessa língua no cenário mundial, observa-se que a integração do Espanhol às grades curriculares da Educação Básica brasileira ainda se dá de maneira ineficiente, deixando lacunas que comprometem, com efeito, a qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, o sistema educacional do país. Uma das maiores problemáticas nesse sentido ainda diz respeito à formação de professores nessa área. Partindo dessas primeiras considerações, o problema de pesquisa a ser respondido consistem em “qual o lugar ocupado pela Língua Espanhola na Educação brasileira?”

Dentro dessa perspectiva, objetivo deste artigo é discutir sobre a formação dos docentes de Língua Espanhola no Brasil e os desafios de se alcançar a fluência em segunda língua. De maneira específica, este artigo aborda os aspectos históricos da Língua Espanhola no Brasil, problematiza a legislação vigente sobre o assunto, critica o status de matéria optativa relegado à Língua Espanhola e discute a importância dessa língua para a cultura e sociedade brasileira.

A metodologia escolhida para esta pesquisa consiste em Revisão Bibliográfica, portanto, qualitativa, podendo ser classificada como descritiva e analítica. O levantamento da literatura foi realizado entre os meses de fevereiro e março de 2022 nas bases de dados Scielo e Google Scholar, utilizando dos seguintes descritores e suas combinações na língua portuguesa: “os desafios à formação do professor de Espanhol”; “formação dos professores de Espanhol no Brasil”; “desafios à aprendizagem e ensino da Língua Espanhola”. Foram incluídos artigos publicados no Brasil na língua portuguesa entre o período de 2012 e 2021, e disponibilizados gratuitamente na internet.

Os resultados evidenciaram que a formação dos professores de língua espanhola se dá em meio a esse contraste traduzido no aumento exponencial do uso do Espanhol como língua falada e no apagamento dessa disciplina na educação básica. Sendo esse idioma tão desvalorizado, e sendo os educadores de forma geral também desvalorizados no país, com os professores da disciplina esse desmerecimento é observado já em relação à sua formação e qualificação profissional, reduzida mui-

tas vezes a programas emergenciais que mais visam queimar estágios e preencher lacunas do que corresponder às necessidades e interesses reais da educação brasileira

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

De acordo com Barbosa (2020), as políticas linguísticas são aquelas adotadas e implementadas pelas ações governamentais que norteiam as ações a serem elaboradas e reelaboradas em relação à determinada realidade linguística de uma comunidade e o seu ensino na sociedade. Dessa senda, ao longo do tempo foram estabelecidas legislações, documentos e orientações que visaram conduzir os processos de democratização da Língua Espanhola no Brasil. Menções à necessidade de inclusão do ensino de línguas às escolas brasileiras já eram feitas desde as primeiras décadas do século XX. Em 1919 a Língua Espanhola fazia parte da grade curricular do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, ainda que não sendo uma disciplina obrigatória (BARBOSA, 2020).

Em termos legais, três marcos aparecem destacados na literatura sobre ensino de Língua Espanhola no Brasil. Parece não haver um consenso sobre o marco inicial para a introdução da disciplina, mas autores apontam para alguns acontecimentos históricos que contribuíram para que isso ocorresse. Freitas (2012) atribui à data de fundação da Faculdade Nacional de Filosofia o marco fundador das normas padrões para o funcionamento dos cursos e formação dos professores de Língua Espanhola.

A fundação se deu por meio do Decreto Lei 1.190, de 1939, que instituiu entre outras coisas, a obrigatoriedade do diploma de licenciado para todos aqueles que buscassem pleitear vaga para qualquer cargo ou função no magistério secundário ou normal em instituição pública ou privada. Os educadores deveriam apresentar e comprovar formação correspondente à área pleiteada para o ensino (FREITAS, 2012). Segundo Luz (2020), a inclusão obrigatória da disciplina de Língua Espanhola só teve início no ano de 1942 quando da Reforma de Capanema, através do Decreto 4.224.

No século XXI, a lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, trouxe avanços legais nessa área. A referida Lei trazia em seu bojo o objetivo de implementar em até cinco anos a disciplina de Espanhol em todas as escolas brasileiras, mas na prática, não conseguiu lançar de fato as bases para que essa inserção da língua espanhola nas escolas se desse efetivamente. Sobre esse assunto, Luz (2020) elenca alguns dos desafios à efetivação da Lei 11.161. Segundo ele, “falta de materiais didáticos autênticos e de profissionais habilitados para tarefa docente, já que não haviam professores suficientes e que se usou isso como desculpa para justificar a não implantação em muitos lugares” foram alguns dos fatores principais a criarem obstáculos.

Outros desafios foram mencionados por Carvalho e Alvarez (2019), que destacaram a resistência por parte dos governos estaduais e municipais para implementar as ações preconizadas pela lei, bem como não existiu apoio ou suporte governamental para sua efetivação. Pesou também a ausência de regulamentação e de fiscalização das políticas, assim as Secretarias dos Estados admitiam decisões distintas, sem um alinhamento com diretrizes gerais que pudessem embasar e orientar os processos. Elas também endossaram o argumento de que as condições estruturais e administrativas foram desfavoráveis à efetividade da legislação, enfatizando o péssimo estado em que se encontravam muitas escolas, as carências materiais, problemas com carga horária insuficiente, salas lotadas e demais dificuldades que não ficavam limitados apenas à língua estrangeira.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, o resultado disso foi que mesmo após dez anos de existência da lei, isto é, muito depois do prazo estabelecido, diversas escolas não haviam conseguido implementar a Língua Espanhola em suas grades curriculares, e tantas outras que conseguiram assim o fizeram sem condições reais de ofertar o ensino (CARVALHO; ALVAREZ, 2019).

Conforme discute Barbosa (2020), um dos problemas nesse sentido é que na maior parte das vezes essas políticas são implementadas de cima para baixo, isto é, afastadas dos profissionais que constroem cotidianamente a educação do país. A autora alerta que os educadores e gestores escolares não podem ser apenas meros executores das políticas linguísticas, mas devem atuar no seu processo de decisão, uma vez que são eles quem de fato conhecem a realidade educacional brasileira e as

necessidades pedagógicas e materiais das escolas. Há de se considerar também que, por aqui pelo Brasil a política linguística e expansão da Língua Espanhola se deu muito mais em razão de objetivos comerciais e relações político-econômicas, sobretudo após a entrada do Brasil no MERCOSUL, do que associada aos interesses educacionais (LUZ, 2020).

As mudanças na legislação buscando favorecer à pluralidade linguística nas escolas não foram acompanhadas por políticas que criassem as condições favoráveis para sua efetividade, sendo observada uma primazia da presença da Língua Inglesa em todas as fases do processo educativo. Um desenho muito nítido desse preterimento e desvalorização da língua Espanhola se dá pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revogou a lei 11.161/2005 e determina na palma da lei para o currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, a oferta primária da Língua Inglesa, enquanto os currículos do ensino médio deverão incluir obrigatoriamente essa mesma língua estrangeira, ficando as demais reduzidas a mero caráter optativo, conferindo nesse caso preferência ao Espanhol (BRASIL, 2017).

O processo de democratização do ensino de Língua Espanhola foi interrompido com a nova Lei, ocasionando prejuízos aos profissionais desse ensino. Conforme destaca Barbosa (2020), a lei representa retrocessos para os profissionais da Língua Espanhola, pois ao retirar a obrigatoriedade da oferta da disciplina nos currículos plenos do ensino médio, ela alterou a antiga Lei 11.161, reforçou o monolinguismo na educação básica brasileira e a ideia de que a Língua Espanhola é uma disciplina de pouco peso para a formação do aluno, mesmo que grande parte dos estudantes opte por essa língua estrangeira quando vão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Se com uma lei que instituía a obrigatoriedade da inclusão de Língua Espanhola nas escolas a integração desse componente se fazia a duras custas, com a não obrigatoriedade esse quadro se tornou ainda pior, correndo-se o risco do total apagamento dessa disciplina na formação do estudante.

E tal apagamento já pode ser observado em muitos dos documentos que norteiam a Educação Básica Brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a atual LDB. Mais recentemente, em relação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para 2021, a disciplina de

Espanhol nem sequer foi mencionada no edital de seleção dos profissionais para avaliação do referido programa, tornando a disciplina quase que inexistente no cenário educacional brasileiro (LUZ, 2020).

Embora enfrentasse dificuldades, a Lei 11.161,2005 não deixa de ser um avanço, pois além do aporte legal, haviam também esforços no sentido de fazê-la cumprir. Ademais, a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola em todas as escolas brasileiras fazia ascender o debate sobre a formação de professores compatível com a nova demanda (LUZ, 2020).

O (NÃO) LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com as novas ordens instituídas pela Lei 11.161/2005, as soluções apresentadas para o problema do quantitativo profissional foram a importação de professores e a formação emergencial de licenciados em outras áreas para atuarem como docentes de Língua Espanhola. Ambas por sua vez ineficientes aos interesses educacionais.

Com relação à formação emergencial, baseada exclusivamente na quantidade e não na qualidade da formação dos profissionais, subjaz a concepção bastante difundida na sociedade de que não há necessidade de formação acadêmica específica para atuar como professor de Língua Espanhola (FREITAS, 2012), contrariando, inclusive, o que preconiza a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 22).

Segundo Freitas (2012), a ideia de desnecessidade de formação na Língua Espanhola é invenção de meados do século XX e se apoia na perspectiva de que o professor dessa Língua mais se aproxima de um instrutor de métodos e regras linguísticas do que um educador comprometido com um projeto político e social. Uma das problemáticas que envolvem essa questão é que dentro dessa concepção, ao professor cabe o papel de apenas transferir a técnica e o conhecimento, e ao aluno cabe reproduzi-la. Dessa forma, a aprendizagem é considerada, se não outra coisa, uma mera reprodução,

imitação que em nada contribui para a formação do indivíduo.

Assim, atualmente muitos profissionais sem formação específica da área de Língua Espanhola têm atuado em cursos de idioma sob novas titulações, tais como “instrutor” ou “técnico”, reduzindo a profissão a apenas o seu aspecto linguístico, mas se esquecendo das suas funções pedagógicas. Para atuar em Educação é preciso formação acadêmica e isso está posto desde documentos oficiais até nas concepções que emergem sobre o ensino (FREITAS, 2012).

A questão, no entanto, não se limita apenas aos cursinhos livres, já que também nas escolas de educação básica é possível ver professores sem formação específica na área ministrando os conteúdos de Língua Espanhola. Embora esse seja um problema considerado geral na educação básica, ganha maior relevo em relação à disciplina de Espanhol. Freitas (2012) sugere que tal fato se dê primeiro porque ainda se acredita que basta ser proficiente na Língua para exercer sua docência e, segundo, porque acredita-se do mesmo modo que o Espanhol é uma língua de fácil compreensão e aprendizagem, por se aproximar da Língua Portuguesa em termos lexicais. Assim, supõe-se que, sendo facilmente aprendida, facilmente também poderia se tornar um professor.

A desvalorização da língua espanhola e de seus profissionais também se faz presente nos editais de concursos públicos. Conforme aprofunda Barbosa (2020), se por um lado o plurilinguismo deu a tônica das políticas brasileiras voltadas para o ensino de língua estrangeira, na prática, elas representaram muito mais os interesses de mercado do que os interesses educacionais, se orientando por um monolinguismo que segue valorizando uma única cultura linguística, “impulsionando diálogos que reforçam a resistência da Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro” (BARBOSA, 2020, p. 6).

Analisando o contexto da Língua Espanhola na educação do Estado da Paraíba, essa autora destaca que, embora tenha aumentado o número de vagas no Ensino Superior para os cursos de formação em Língua Espanhola, esse aumento não foi acompanhado pela ampliação efetiva do mercado de trabalho para esses profissionais, sobretudo em relação à rede pública. No último edital do concurso para professores, realizado por aquele Estado em 2019, foram ofertadas apenas 17 vagas para os

docentes de Língua Espanhola e 58 vagas para os docentes de Língua Inglesa.

Ainda segundo ela, esse quadro é um retrato do que comumente acontece no país no que diz respeito ao descaso e à desvalorização do ensino de Espanhol nas escolas. Os concursos públicos são justamente um dos meios que esses profissionais têm para atuarem dentro de sua área, todavia, as vagas nem sempre são ofertadas e quando são, na maior parte das vezes, aparecem destinadas aos professores de Língua Inglesa. Mesmo a Lei 11.161, de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, não conseguiu, na prática, atribuir à disciplina o status quo de língua estrangeira obrigatória e ela continuou às margens do sistema educacional, em muitos casos sem nem sequer compor a grade curricular das escolas. (BARBOSA, 2020).

Essa hegemonia de língua é desfavorável a aprendizagem plural e o ensino deixa de estar a serviço da pluralidade linguística e cultural. Em muitas escolas a disciplina de Espanhol nem sequer compõe a grade curricular, ou quando se faz presente é voltada restritamente às turmas do ensino médio, o que constitui uma grande lacuna dentro do sistema educacional brasileiro (BARBOSA, 2020).

Mas não é somente a hegemonia da Língua Inglesa que se destaca, como assinala Paraquett (2012), também existe no Brasil, por diversas questões históricas, uma certa hegemonia da variante ibérica do espanhol o que acaba fazendo com que se perca de vista a pluralidade dessa língua, principalmente a pluralidade dos povos que falam essa língua e o seu componente cultural.

Corroborando com a discussão, Silva, Oliveira e Zombrane (2018), fazendo referência à Boedo (2007), destacam que no Brasil as variações linguísticas prestigiadas são aquelas advindas do centro-norte da Espanha. Para essas autoras, tal escolha pelo Espanhol da Espanha é fruto de processos históricos, já que esse idioma foi trazido para as Américas por meio de conquistadores espanhóis, que impuseram seu domínio político, econômico, cultural e linguístico ao longo do período colonial. Dessa forma, tanto alunos como professores acabam desenvolvendo a língua a partir de uma tradição secular.

Outra concepção a ser desmistificada quanto à formação do professor de espanhol é a ideia de que o lugar de aprender Língua Estrangeira não é nas escolas, e sim nos cursinhos. Essa crença

é muito mais evidente em relação às escolas da rede pública, vistas como incapazes de proporcionar um ensino de Língua Espanhola significativo. Essa ideia também acaba refletindo na capacitação e desvalorização do profissional que atua na rede, como se o mesmo não fosse qualificado o suficiente para lecionar em outros espaços, restando-lhes o fracasso das escolas públicas

Endossando essa discussão, de acordo com Barbosa (2020), as legislações que se seguiram, embora buscassem integrar o ensino de Língua Espanhola às escolas, não criaram as condições concretas para sua integração efetiva, deixando uma lacuna a ser preenchida pelos cursos de idiomas. Na percepção da autora, isso contribuiu muito para que fosse difundida na sociedade essa ideia de que a escola não é capaz de oferecer o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira.

O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor de línguas, assim como de qualquer outra área, não se restringe apenas às questões técnicas e metodológicas, mas perpassa pela formação sociopolítica e compreensão crítica da sua realidade. Nesse sentido, é inconcebível a percepção de que para ensinar Espanhol basta apenas ser fluente na língua, pois é preciso que esse profissional também adquira e construa ao longo de sua formação um conjunto de saberes teóricos pedagógicos que os auxiliem em sua prática educacional.

O papel da educação de jovens, crianças e adultos vai muito além do ensinar o simples b-a, ba. Paulo Freire (1996) já nos ensinara que o professor comprometido com uma educação libertadora não se limita a ser um mero transmissor de cartilhas já prontas a serem depositadas nos alunos. Esse professor deve atuar no sentido de criar as condições favoráveis à construção do conhecimento crítico, voltado para a formação plena do cidadão consciente dos seus direitos e da sua cultura, preparados para desenvolverem suas habilidades psicossociais e cognitivas.

A formação do professor é, portanto, profissional, mas também política, vinculada à teoria

e à prática. Nesse sentido, fazendo uma relação com o tema do ensino de Espanhol e a formação de professores na área, esse não se limita apenas à proficiência, mas seu aprendizado envolve questões socioculturais, pessoais e subjetivas. O ensino de Espanhol deve atuar em consonância com as questões intrínsecas à Educação, e que perpassem pela inclusão social e cultural dos indivíduos no mundo (PARAQUETT, 2012).

Freitas (2012), a partir da perspectiva do trabalho preconizada pela Ergologia, destaca duas das dimensões que considera fundamentais para a formação do profissional em Educação, a saber: a primeira refere-se à formação universitária/acadêmica, e se caracteriza pelos saberes adquiridos formalmente, fundamentados em métodos, conceitos e teorias; já a segunda dimensão diz respeito aos saberes vividos, isto é, aqueles construídos com base nas ações práticas dos trabalhadores, nesse caso, nas atividades que desenvolvem em relação à prática docente e em contato com as singularidades do cotidiano educacional.

Ainda conforme essa autora, as experiências práticas reconstróem e reelaboram o conhecimento teórico, e demanda dos professores que esses atualizem suas metodologias pedagógicas e materiais didáticos, criando e recriando um ambiente favorável à construção de novos conceitos (FREITAS, 2012). Com base nas reflexões supracitadas, é possível afirmar que a formação do professor de Língua Espanhola ultrapassa os muros das universidades para se situar na prática cotidiana do trabalho.

Para Paraquett (2012), os saberes a serem construídos e enfatizados na formação dos professores de Língua Espanhola abarcam uma proposta mais ampla de diálogo entre nações sul-americanas, aproximando vivências e conformando identidades. O papel do ensino de Espanhol, ainda conforme essa autora, perpassa por construir reflexões e práticas que tomem como ponto de partida a importância da integração regional para a os países da América Latina, enfatizando temas que levem ao reconhecimento e valorização da riqueza da produção cultural e discursiva desse continente, enfatizando aproximações e diferenças. Por isso ela também argumenta:

[...] a opção pelo ensino da língua espanhola na sua pluralidade cultural será

consequência natural de nossa conexão com as identidades dos povos que falam essa língua, mas também de nossa autonomia diante das escolhas dos modelos de aprendizagem ou mesmo dos materiais didáticos que utilizamos (PARAQUETT, 2012, p.11).

Logo percebe-se que limitar a formação e o ensino de Espanhol à aprendizagem e fluência do idioma é restringir o seu campo de atuação social, cultural e política. Nessa acepção, os professores atuam apenas como meros instrutores de métodos que julgam essenciais ao desenvolvimento de competências dos indivíduos, enquanto os alunos como meros receptores do conhecimento (FREIRE, 1996).

Analisando o papel da cultura no ensino de língua estrangeira, Novaski e Werner (2011, p. 11) afirmaram ser de suma relevância para a formação do estudante, e também do professor, o entendimento de que a língua não se constitui apenas como “um sistema linguístico que pode ser fragmentado em gramática, léxico, fonética e fonologia”. Essas autoras reforçam o argumento de que “a língua tem laços estreitos com a cultura”, portanto, seu conhecimento não depende exclusivamente de aprender regras, mas de compreender os elementos intrínsecos a essa interculturalidade, e dessa aprendizagem depende diretamente o desenvolvimento real da competência comunicativa do estudante. Assim, concluem:

Esta competência prevê o conhecimento gramatical e lexical, mas não se limita a estes pontos somente, dando enorme importância ao desenvolvimento da comunicação inserida em um contexto social. Ou seja, torna-se impossível desvincular a língua do contexto no qual o ato comunicativo é produzido. A língua é o reflexo de uma sociedade, portanto de uma cultura. Desta forma, é impossível para um aprendiz compreender língua sem compreender a cultura de um povo (NOVASKI; WERNER, 2011, p.11).

Ao observar como se construiu a formação dos professores de Língua Espanhola nas Universidades do Brasil, Freitas (2012) destaca que o formato 3+1, instituído desde 1939, é predominante até nos dias atuais. Nele a formação dos docentes está dividida em três anos de bacharelado, somado a mais um ano de curso pedagógico. Em sua crítica a esse modelo, a autora evidencia que nesse for-

mato o conhecimento é concebido de forma fragmentada e hierarquizada, onde teoria e prática não conversam.

Em relação aos cursos de Língua Estrangeira, essa divisão se dava também no âmbito espacial e no aspecto administrativo. As disciplinas pedagógicas ficavam por conta das Faculdades de Educação, enquanto as disciplinas de bacharelado eram ministradas pelas Faculdades Letras. Dentro dessa perspectiva, ambas Faculdades não dialogavam entre elas, ficando as questões relacionadas ao campo do ensino restrita a uma e as questões relativas aos aspectos teóricos das disciplinas restritas à outra.

Dessa forma, parte-se de princípios equivocados que, por um lado, silenciam o importante papel que as disciplinas de Língua e Literatura desempenham na formação do docente e, por outro, silenciam também a importância das chamadas disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias (tanto as relacionadas ao ensino quanto as relativas à língua e à literatura, que também permeiam o trabalho do professor) e na reflexão sobre as teorias e as práticas pedagógicas (FREITAS, 2012, p. 190).

Assim, o conteúdo de língua e literatura estrangeira aparece desarticulado do conteúdo associado à prática do trabalho docente (PARAQUETT, 2012). Mesmo que em muitas universidades esse modelo não exista mais, ainda hoje é possível identificar uma desvalorização no que diz respeito às disciplinas e ao conhecimento pedagógico, como se as licenciaturas se constituíssem meros apetrechos para o bacharelado, esse sim capaz de produzir o verdadeiro conhecimento científico (FREITAS, 2012).

Como se vê, a aprendizagem de uma nova língua coloca o aprendiz em contato não só com novas palavras, regras e estruturas gramaticais como também em diálogo com uma nova cultura, justamente aquela que sustenta a língua aprendida. A valorização da cultura e da interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem plural, é parte fundamental da aprendizagem de línguas estrangeiras (SANTOS, 2012). Mas, é bom que se saiba que isso não acontece sem que exista desafio.

DA LÍNGUA VIVENCIADA: DESAFIOS DE SE APRENDER E ENSINAR A LÍNGUA ESPANHOLA

A leitura de qualquer texto envolve muito mais do que a simples decodificação de palavras, mas abarca o conhecimento de vida e de sociedade tanto de quem ensina como de quem aprende. Ao professor cabe impulsionar leituras significativas aos seus alunos, que envolvem a bagagem dos mesmos e também seus conhecimentos linguísticos, textuais assim como culturais (FREIRE, 1996; SANTOS, 2012). De acordo com Santos (2012, p. 140), “as leituras não se esgotam nas discussões e interpretações vistas em classe, elas acompanharão os estudantes em suas práticas diárias na medida em que tais leituras ajudarão na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade”.

A leitura, fala e escrita da Língua Espanhola não envolve apenas aspectos restritamente linguísticos, mas sua aprendizagem deve se dar pela interdisciplinaridade das abordagens pedagógicas (SANTOS, 2012), de maneira que os alunos possam desenvolver uma leitura crítica que ultrapasse os limites do próprio texto para se situar no mundo.

Partindo disso, como assinala Santos (2012), o maior desafio que está posto em relação ao ensino de Língua Espanhola consiste em ultrapassar as fronteiras da língua para se fazer uma leitura crítica da cultura de outros povos. Dessa forma, o seu ensino deve valorizar “a formação de leitores capazes não só de se comunicar em outro idioma, mas também de construir uma visão crítica dos textos lidos”. De acordo com essa autora, somente a compreensão dos signos linguísticos, ainda que essencial para o arcabouço teórico do aluno, isolada, não é capaz de garantir aprendizagem do idioma, uma vez que ao estudante leitor de outra língua é necessário o contato com os aspectos que extrapolem o texto propriamente dito para a compreensão dos aspectos exteriores envolvidos na sua produção, esses aspectos são culturais, sociais e políticos.

Por isso, como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige apreensão da realidade, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, rigorosidade metódica, pesquisa e reconhecimento da identidade cultural. Tal perspectiva também é defendida por Silva, Oliveira e Zombrane (2018) ao afirmarem que

para os alunos é fundamental que a partir do estudo de uma nova língua aprendam a se posicionar no mundo e interpretar os comportamentos sociais e costumes dos outros povos para compreender a forma como atuam no mundo. Isso é fundamental inclusive para a apreensão das variedades linguísticas que existem em diversos países, a exemplo da palavra ônibus, que na Colômbia é bus, no México camión, no Chile liebre e na Argentina colectivo. Mais do que conhecer tais diferenciações, importa também questionar-se sobre o que está por detrás delas que também é cultural dessas sociedades.

Dessa senda, compreende-se que “O ensino de uma segunda língua torna-se fundamental na medida em que as nuances desta sejam apresentadas a este público para que a aprendizagem ocorra de forma significativa”. (SILVA; OLIVEIRA; ZOMBRANO, 2018, p. 1666). Analisando os desafios do professor de espanhol na sala de aula, em relação às variedades linguísticas, no Ensino Fundamental, em uma escola pública de Boa Vista, que atende alunos falantes da língua portuguesa e venezuelanos fluentes na língua espanhola, as autoras supracitadas afirmaram que os professores de língua espanhola precisam compreender que ensinar e aprender vai muito além de se limitar às normas padrões da língua.

Mas não deixaram de ressaltar que grande era o desafio da professora daquela escola em relação a sua inabilidade com a língua, já que as aulas de espanhol eram ministradas todas na Língua Portuguesa. A própria docente demonstrou certa insegurança com a Língua Espanhola ao relatar que na turma se esbarrava com críticas dos alunos venezuelanos por conta da sua pronúncia, muitas vezes sendo corrigida pelos mesmos. Para as pesquisadoras, essa seria uma ótima oportunidade para que a professora abordasse com os alunos aspectos relacionados às variações linguísticas do espanhol, incorporando às suas discussões elementos da língua que não estão presentes nas normas, mas que dizem respeito à cultura, à sociedade e a diversidade de gêneros discursivos.

Ampliando as análises, Santos et al. (2019) abordam sobre os desafios do ensino e aprendizagem em Língua Espanhola nos cursos a distância, e especificamente a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Letras do IFRR/Boa Vista em EAD, destacando alguns das maiores dificuldades que esses estudantes afirmaram sentir em relação à sua formação. Em primeiro lugar está a dificulda-

de em falar e escrever em espanhol, já que 32,5% dos participantes escolheram essa opção, com mais ênfase na pronúncia do que necessariamente na compreensão dos significados das palavras.

A pronúncia, portanto, parece ser um grande desafio não só aos alunos como também aos professores de língua. Porém, o que se vê é que não apenas a pronúncia como também a escrita formal se constitui um desafio à aprendizagem da Língua Espanhola, como assinala Pita (2020) quando afirma que muitos professores dessa disciplina, por conta do horário limitado das aulas acabam optando por atividades que exijam menor tempo para serem executadas, ficando a escrita significativa relegada a um segundo plano. A escrita, nesse sentido, não é apreendida como instrumento de aquisição de conhecimento, mas como uma atividade complementar.

O que se observa dessas discussões é que ainda existem limitações pedagógicas e desprestígio social em relação à formação dos professores de Língua Espanhola. Mesmo aqueles com formação na área acabam se esbarrando com desafios relacionados às variações linguísticas da língua e noções sociais e culturais intrínsecas ao ensino da Língua Espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborado a partir de levantamento bibliográfico, este trabalho buscou compreender o lugar, ou melhor, o não lugar, do ensino de Língua Espanhola na Educação Básica Brasileira, enfatizando os processos de formação dos professores para atuar na área e os desafios enfrentados por esses profissionais e estudantes em direção ao ensino e à aprendizagem da fluência em uma segunda língua. Assim, pode-se concluir que, o crescimento da Língua Espanhola, bem como os avanços na legislação sobre a inclusão do seu ensino nas escolas, se contrapôs com a desvalorização e ao seu status de disciplina meramente optativa conferido atualmente na Educação Básica.

Sua grande importância para comunicação global ainda hoje parece não refletir na efetividade da sua oferta nas escolas brasileiras, sobretudo às da rede pública. Por detrás dessa escolha de relegar a Língua Espanhola a um status de matéria optativa, subjaz uma série de concepções que

atribuem à disciplina uma importância secundária, cuja formação acadêmica se constitui obsoleta e para a qual as escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública, não dariam conta.

Foi constatado que existe enraizada na sociedade uma ideia de que o Espanhol por ser, em termos lexicais, muito próximo da Língua Portuguesa é um idioma mais fácil de se aprender e, portanto, de se ensinar, sendo dessa forma desnecessária uma formação acadêmica na área. Ocorre que, ensinar exige método rigoroso e planejamento pedagógico, onde discussões sobre ensino se articulem com as discussões teóricas.

Observou-se que políticas linguísticas e leis foram criadas em direção à inclusão obrigatória e significativa da Língua Espanhola nas escolas, porém, elas não conseguiram avançar na efetividade dos seus objetivos e a Língua Espanhola seguiu sendo colocada às margens dos processos educacionais, conferindo à Língua Inglesa a tônica desses processos.

Obviamente que não se trata aqui de fomentar uma competição de qual disciplina estrangeira é melhor que a outra. Ambas têm suas especificidades e são importantes para a formação cultural e intelectual dos estudantes. Porém, o que se observa ao longo dos anos é determinada primazia de uma matéria sobre a outra nas escolas, que contrapõe a pluralidade linguística e cultural dentro da qual está inserido o Brasil.

É preciso resgatar a riqueza linguística do país, pautando-se pela interdisciplinaridade e interculturalidade entre as diversas línguas faladas e vividas em território nacional. Neste artigo, buscou-se analisar tais questões em relação à Língua Espanhola compreendendo também a sua importância sociocultural para a sociedade brasileira. Por fim, compreende-se a língua como vivenciada no trato da vida cotidiana. É necessário, portanto, se questionar e problematizar quais os saberes devem ser construídos em relação à formação do professor em Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliene dos Santos. Retrocessos no ensino de espanhol: as atuais políticas linguísticas

brasileiras e os editais de concursos públicos na paraíba. 2020. 23. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1175>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARVALHO, Julyana Peres Carvalho; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A lei 11.161/2005 e o ensino de espanhol em escolas públicas do distrito federal: realidade e desafios após uma década de implantação. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). Políticas e (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 73-107. Disponível em: http://ppgl.unb.br/images/Livros/Maria_Luiza_ortiz/PDF_do_livro_Políticas_e_desvalorizacao_do_ensino_de_Espanhol_no_Brasil.pdf#page=73. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. Eutomia, Recife, v. 10, n. 1, p. 183-195, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LUZ, José Flaviano Nascimento da. A linha do tempo da língua espanhola no Brasil. 2020. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1170>. Acesso em: 05 mar. 2022.

NOVASKI, Elisa; WERNER, Maristela Pugsley. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. Revista de Letras, Curitiba, n. 14, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2339>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARAQUETT, Marcia. Formação de professor de espanhol no brasil e Integração regional. In: PARAQUETT, Marcia. (Org). Revista Estudos, Salvador, n.45, p. 111-130, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34043/1/2012%20forma%20a7%20a3o%20de%20professores%20...%20integra%20a7%20a3o%20regional.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PITA, Ana Filipa de Matos. Os desafios da escrita formal: melhorar a escrita formal em contexto de sala de aula (nas aulas de inglês e de espanhol). 2020. 92 f. Relatório (Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/128940/2/414601.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, Aássia dos Anjos. A linguística aplicada e os desafios do ensino de Língua Espanhola. Revista de Estudos em Língua e Literatura, ano VII, v. 16, p. 131-145, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1012>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. Perspectivas e desafios para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na educação a distância. In: Gestão e Tecnologia na Educação – Volume 1/ Organização Editora Poisson – Belo Horizonte - MG: Poisson, 2018. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/gte/volume1/GTE_volume1.pdf#page=16.

SILVA, Teresinha Fernandes da; OLIVEIRA, Ketlen Cristina de Souza; ZAMBRANO, Cora Elena

Gonzalo. Os desafios do professor de espanhol em relação às variedades linguísticas em uma escola pública de Boa Vista. In: JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2018, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: NAVE, 2018. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/137.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.