

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
CURSO: LETRAS-ESPANHOL

THAÍS DO AMPARO DE BEM OLIVEIRA

A TRAJETÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: O ENSINO DA LÍNGUA
SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

PORTO VELHO - RO

2017

THAÍS DO AMPARO DE BEM OLIVEIRA

**A TRAJETÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: O ENSINO DA LÍNGUA
SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Departamento de Línguas
Estrangeiras da Fundação Universidade
Federal de Rondônia como requisito parcial
para a conclusão do Curso e obtenção do grau
de Licenciatura em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cantarelli

Porto Velho

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

O48t Oliveira, Thaís do Amparo de Bem.

A trajetória da língua espanhola no Brasil: o ensino da língua sob a perspectiva da legislação / Thaís do Amparo de Bem Oliveira. -- Porto Velho, RO, 2017.

50 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Ana Paula Cantarelli

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) -
Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Língua Estrangeira. 2.Língua Espanhola. 3.Ensino de Línguas.
4.Legislação do Ensino. I. Cantarelli, Ana Paula. II. Título.

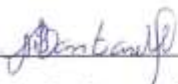
CDU 801=1.34.2(81)

THAÍS DO AMPARO DE BEM OLIVEIRA

A TRAJETÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: O ENSINO DA LÍNGUA
SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Rondônia – UNIR,
como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em Letras – Espanhol.

Banca Examinadora:



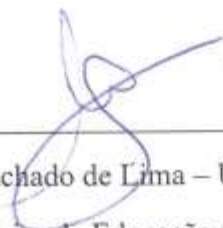
Profª Drª. Ana Paula Cantarelli - UNIR (Orientadora)

Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE)



Prof. Dr. José Maria Lopes Júnior – UNIR (1º Avaliador)

Departamento de Artes (DARTES)



Profa. Dra. Márcia Machado de Lima – UNIR (2ª Avaliadora)

Departamento de Ciências da Educação (DECED)

Avaliação da banca: **Aprovado.**

Porto Velho, 16 de agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelas bênçãos a mim concedidas, por ter me permitido concluir mais uma etapa na minha vida.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cantarelli, por tamanha dedicação, não somente para comigo, mas para com a turma inteira. Por me fazer enxergar a educação e a profissão de professor com amor. Profissão essa pela qual eu me apaixonei.

Aos meus pais, Pedro e Nadir, por me sustentarem até aqui e estarem ao meu lado durante toda a minha vida, primando sempre pelos meus estudos, independentemente das dificuldades que viéssemos a passar.

Aos meus irmãos, amigos e familiares, por me ajudarem, direta ou indiretamente, sempre que possível e compreenderem os momentos de ausência durante esse período.

Ao meu namorado, Tiago, que esteve ao meu lado durante esse último ano, abdicando até mesmo dos nossos momentos de lazer para muitas vezes me ajudar em assuntos da faculdade.

E por fim, aos meus colegas de turma, pela união e companheirismo. Por sempre estarem dispostos a ajudar um ao outro. Obrigada por todos esses momentos compartilhados. Agora seremos colegas de profissão.

RESUMO

O ensino de línguas foi iniciado no Brasil durante a colonização. Entretanto, enquanto algumas línguas possuíam maior grau de importância no cenário educacional, outras tiveram que travar batalhas para conseguir o mesmo reconhecimento. Uma dessas línguas é o espanhol, que, depois de muitos projetos, conseguiu entrar para a grade curricular, com oferta facultativa na LDB de 1996, e, posteriormente, com oferta obrigatória com a Lei do Espanhol. Porém, com a Lei 13.415/2017, o espanhol perdeu o espaço conquistado. Ao termos a Lei 13.415/2017 como motivo de inquietação para a pesquisa, o tema escolhido foi: O ensino da língua espanhola como língua estrangeira no Brasil sob a perspectiva da legislação. O principal objetivo da pesquisa foi verificar através de um estudo sobre ordenamento jurídico brasileiro que rege o ensino da língua estrangeira, de forma geral, e da língua espanhola, em particular, a fim de identificar como estas são tratadas dentro do cenário educacional brasileiro. A metodologia utilizada na pesquisa foi a de caráter exploratório e a coleta de dados foi exclusivamente de cunho bibliográfico e documental. Para apresentarmos o estudo desenvolvido, esse texto encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **A trajetória do ensino de línguas através da legislação**, apresenta o trajeto percorrido pelas línguas estrangeiras desde o período colonial até a publicação da Lei 13.415 no ano de 2017. O segundo capítulo, nomeado **A língua espanhola no Brasil**, apresenta possíveis motivos para esclarecer a posição que a língua espanhola ocupa dentro do cenário educacional brasileiro e qual o seu papel. Ao finalizarmos as discussões, concluímos que o motivo do espanhol receber pouca importância pode estar, principalmente, relacionado aos fatores históricos e sociais. Contudo, nenhum desses fatores é permanente, sendo possível, por meio de discussões e de reflexões, possibilitar ao espanhol destaque dentro do cenário escolar.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Língua Espanhola. Ensino de Línguas. Legislação do Ensino.

RESUMEN

La enseñanza de lenguas empezó en Brasil junto a la colonización, todavía, mientras algunas lenguas tenían mayor grado de importancia en el escenario educativo, otras tuvieron que trabar batallas para conseguir el mismo reconocimiento. Una de esas lenguas es el español, que, después de muchos proyectos, consiguió entrar en los planes de estudios, con oferta facultativa en las LDBs, y, después, en oferta obligatoria con la Ley del Español. Pero, con la Ley 13.415/2017, el español perdió el espacio conquistado. Teniendo la Ley 13.415/2017 como motivo de inquietud para la investigación, el tema elegido fue: *La enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en Brasil bajo la perspectiva de la legislación*. El principal objetivo de la investigación fue verificar a través de un estudio sobre las legislaciones brasileñas que rigen la enseñanza de la lengua extranjera, de modo general y de la lengua española de modo particular, de manera a identificar como estas son tratadas en el escenario educativo brasileño. La metodología utilizada en la investigación fue de carácter exploratorio y las colectas de datos fueran exclusivamente de cuño bibliográfico y documental. Para presentarlos el estudio desarrollado, ese texto se encuentra compartido en dos capítulos. El primer capítulo, titulado **La trayectoria de la enseñanza de lenguas a través de la legislación**, presenta el trayecto recorrido por las lenguas extranjeras, desde el periodo colonial hasta la publicación de la Ley 13.415 en el año de 2017. El segundo capítulo, nombrado **La lengua española en Brasil**, presenta posibles motivos para aclarar la posición la lengua española ocupa dentro del escenario educativo brasileño y cual su papel. Al fin de las discusiones, concluimos que el motivo del español recibir poca importancia, puede estar principalmente relacionados a los factores históricos y sociales. Todavía, ningún de esos factores es permanente, siendo posible, por medio de discusiones y de reflexiones, posibilitar al español destaque dentro del escenario escolar.

Palabras-clave: Lengua Extranjera. Lengua Española. Enseñanza de Lenguas. Legislación de la enseñanza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
AL	América Latina
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNEJA	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A TRAJÉTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO	10
1.1 A Reforma de 1931	12
1.2 A Reforma Capanema	14
1.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	16
1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	20
1.5 Lei Federal nº 11.161/05: Lei do Espanhol	25
1.6 Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017	26
2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	28
2.1 Relações comerciais	28
2.2 O inglês como língua franca	31
2.3 Identidade não compartilhada	32
2.4 Crenças a respeito da Língua Espanhola	35
2.4.1 O espanhol é fácil	36
2.4.2 O verdadeiro espanhol é o da Espanha	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

Desde o processo de colonização, o Brasil tem uma história que o vincula, de certa forma, aos países de fala espanhola devido ao fato de Portugal e da Espanha terem empreendido um processo de colonização na América ao mesmo tempo, fazendo com que as histórias dessas colônias estejam entrelaçadas. Há também o fato de que o Brasil é cercado por vários países que falam o espanhol, cristalizando um vínculo com essa língua. A todos esses fatores ainda podemos acrescentar o compartilhamento de um passado comum de exploração por parte de seus colonizadores.

No entanto, ao percorrermos a legislação do ensino de línguas no país, perceberemos que o espanhol não recebeu o devido destaque. Somente em 2005, com a Lei 11.161, conhecida como a Lei do Espanhol, o Brasil concedeu espaço para tal língua no âmbito educacional. Entretanto, a Lei do Espanhol foi revogada pela Lei 13.415/17, fazendo com que a língua viesse a perder o pouco espaço a ela concedido.

Cientes de todo esse processo histórico, foi escolhido como tema: O ensino da língua espanhola como língua estrangeira no Brasil sob a perspectiva da legislação. Para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos como norteadora a seguinte questão: Como a Legislação brasileira percebeu/percebe, ao longo do tempo, o ensino da língua espanhola?

O objetivo principal da pesquisa foi realizar um estudo sobre o ordenamento legal brasileiro referente ao ensino de língua estrangeira, de forma geral, e da língua espanhola, de forma particular, a fim de perceber qual o papel concedido a tais disciplinas no cenário educacional brasileiro. Para isso, buscamos fazer um levantamento sobre o ordenamento legal que normatizou e normatiza o ensino de língua estrangeira e, de maneira particular, sobre a legislação que trata do ensino do espanhol tendo como finalidade traçar a trajetória do ensino da língua espanhola até o período atual.

A metodologia que utilizamos foi de caráter exploratório e a coleta de dados foi exclusivamente de cunho bibliográfico e documental. A princípio, buscamos o ordenamento jurídico a respeito de línguas estrangeiras no Brasil para, em seguida, analisarmos o contexto em que tais documentos foram elaborados e, enfim, realizamos uma comparação entre as legislações verificando as mudanças ocorridas. Ao fim, buscamos pesquisas realizadas na área para discutir a respeito de possíveis hipóteses para justificar o que foi encontrado nos documentos.

Assim, este trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo encontra-se dividido em seis seções. Nele, buscamos fazer um resgate histórico no ensino de línguas que

vai desde a história de colonização do país até os dias atuais, tratando de ressaltar quais foram as leis e decretos que já vigoraram no país abordando a questão do ensino de línguas estrangeiras. Também, apresentando as primeiras escolas de línguas no Brasil e quais línguas já ocuparam ou ocupam até hoje um lugar de destaque. Dentre os ordenamentos legais abordados, podemos citar: Reformas de 1931 e Reforma Capanema, as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei do Espanhol e por último a Medida Provisória (MP) nº 746 que deu origem à Lei 13.415/17.

O segundo capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Nele, tratamos de alguns possíveis motivos para a língua espanhola ser negligenciada dentro do ambiente escolar brasileiro. Na primeira seção, discutimos a respeito das relações comerciais, trazendo um breve resgate histórico. Na segunda seção, apresentamos o inglês como língua franca. Na terceira, tratamos da identidade do Brasil e dos demais países da América Latina, na tentativa de destacar que esses países possuem aspectos comuns. E por último, a seção em que apresentamos as crenças relacionadas ao ensino de língua espanhola, na qual foi possível observar crenças atreladas ao processo de ensino dessa língua.

Nas Considerações Finais, foram resgatadas as discussões dos capítulos um e dois com o intuito de relacioná-los para, assim, reforçar o fato de que a língua espanhola esteve por pouco tempo ocupando um lugar de importância dentro do cenário educacional brasileiro. E, ainda, um dos motivos para o espanhol receber pouca importância está, principalmente, ligado a razões históricas e sociais. Contudo, nenhum desses fatores é imutável, sendo possível, através de discussões e de reflexões, possibilitar ao espanhol destaque dentro do cenário escolar.

1 A TRAJÉTORIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

O ensino de línguas no Brasil iniciou com o processo de colonização do Brasil por Portugal, através da catequização dos índios pelos jesuítas em língua portuguesa, sendo esta tratada como língua estrangeira (LE), pois a língua predominante era o tupi. Além da questão religiosa, o ensino da língua portuguesa também estava associado a uma questão econômica: necessidade de comunicação para a exploração da mão de obra. O ensino tornou-se formal por volta de 1549, com a criação dos primeiros colégios pelos jesuítas (SILVA, 2014). Segundo Almeida Filho (2010 apud SILVA, 2014), havia no país três línguas que se destacavam: o tupi, o português e o latim, sendo o latim ensinado somente nos seminários e nas liturgias.

A ordem jesuítica se fez presente no Brasil durante 210 anos. Marquês de Pombal, no ano de 1759, expulsou os jesuítas do país. Naquele momento, foi proibido o uso do tupi e o português tornou-se língua oficial. Pombal realizou, ainda, algumas modificações dentro do contexto do ensino de línguas, dando maior destaque ao ensino das línguas modernas em detrimento das línguas clássicas (latim e grego), com a finalidade de aproximar os vínculos comerciais do Brasil com outros países. Porém, mesmo com a expulsão dos jesuítas, a educação do país continuou a seguir seus modelos educacionais. Segundo Chagas (1967), foi somente com a chegada da família real, em 1808, que iniciou oficialmente o ensino de línguas estrangeiras. À época, foi homologada a Decisão da Corte nº 29, de 1809, em que as línguas modernas deveriam ser ensinadas conforme as clássicas na Europa. O ensino envolvia: a leitura; a tradução e a gramática, ou seja, estruturava-se a partir da Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT). Segundo Leffa (1999, p. 4), foi após a chegada da família real, com a criação do Colégio Pedro II e com a reforma de 1855¹ que o ensino das línguas modernas começou lentamente a se desenvolver de forma semelhante ao ensino das línguas clássicas.

Leffa (1999, p. 5) aponta que, durante esse período, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco, chegando a seis quando a língua italiana foi incluída de forma facultativa. Com o passar do tempo, apesar de o número de línguas estudadas continuar inalterado, a quantidade de horas estudadas sofreu uma diminuição, sendo reduzida, ao fim da Era Imperial, para quase a metade. As LEs naquele

¹ A reforma educacional de 1855, proposta pelo Ministro Couto Ferraz, marcadamente alterou o programam de ensino do Colégio Dom Pedro II, considerado a instituição modelo do Império, dividindo o processo de ensino em dois ciclos: os Estudos de Primeira Classe e os Estudos de Segunda Classe. O primeiro ciclo, de quatro anos, foi dirigido aos alunos que queriam terminar seus estudos e receber um certificado de conclusão que lhes daria o direito de ingressar em um dos institutos de formação técnica sem prestar novos exames. Os alunos que continuassem o segundo ciclo, com duração de três anos, receberiam ao final do sétimo ano o título de Bacharel em Letras que lhes garantiria o direito de matricula em qualquer instituição de Ensino Superior (LORENZ; VECHIA, 1988).

momento eram: latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano. O referido autor ressalta ainda que foi durante esse período que se iniciou a decadência do ensino de línguas, considerando a falta de metodologia adequada e problemas na administração. A metodologia utilizada para o ensino de línguas modernas era a mesma utilizada para as clássicas: tradução de textos juntamente com a análise gramatical. A administração do ensino de línguas estava centrada nas congregações dos colégios, apresentando pouca competência no gerenciamento da crescente complexidade para o ensino de LEs, fazendo com que se iniciasse a decadência do ensino e o desprestígio crescente da escola secundária:

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola (LEFFA, 1999, p. 5).

Até tal período, o espanhol não havia sido citado quando se tratava do ensino de línguas. Vale salientar que a intensificação da chegada dos espanhóis no Brasil aconteceu entre os anos de 1888 e 1930. Esse foi um período em que a Espanha passou por uma crise e isso impulsionou a vinda de muitos imigrantes para a América em busca de melhorias. Conforme cita Fernández (2005, p. 18): “entre 1888 e 1930, entraram no Brasil mais de quatro milhões de imigrantes, destes, 12% eram espanhóis, estando a maioria nas terras das regiões Sul e Sudeste, e também em São Paulo, em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha”. A estimativa é que tenham desembarcado no Brasil por volta de 750 mil espanhóis durante todo o período colonial e imperial. Porém, considerar apenas a presença de imigrantes não foi um fator suficientemente forte para que o espanhol fosse incluído nas grades curriculares das escolas. Contudo, o inglês e o francês possuíam grande espaço nos currículos. O primeiro por se tratar do principal idioma utilizado nas relações comerciais e o segundo por se tratar de uma tradição curricular. Isso, de certa forma, demonstrava que o Brasil tinha o olhar direcionado para o exterior, principalmente a Europa, negligenciando, de certa forma, os países vizinhos, distanciando-se desses. Esse olhar pode ser entendido como uma herança dos posicionamentos comerciais e das percepções culturais herdados de Portugal.

No ano de 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, houve uma série de debates que discutia a organização do ensino que estava sendo ofertado no país. Getúlio defendia a necessidade de uma “difusão intensiva no ensino público, principalmente o técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os

estados. Para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública” (JORNAL HORA DO POVO, [2010?]), conforme apresentou em seu discurso de posse, em 03 de novembro de 1930. Foi, então, criado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública através do decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Francisco Campos, formado na área da educação e atuante no estado de Minas Gerais, assumiu tal Ministério e apresentou, em 1931, uma reforma educacional. Essa reforma interferiu diretamente no ensino de LE. De acordo com Chagas (1967), pode-se dizer que o ensino de línguas no país ocorreu em dois períodos, o período antes e o depois de 1931.

1.1 A Reforma de 1931

A Reforma de 1931 foi apresentada por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, por Francisco de Campos, com a intenção de criar o Conselho Nacional da Educação. Naquele ano, Campos apresentou a peça legal que reformulou a estrutura do ensino no Brasil. Ele classificou “o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária” (MENEZES, 2001). Com essa iniciativa, ele acreditava estar apresentando uma adaptação que atendesse à realidade do país. De acordo com Dallabrida (2009, p. 186), à época, tal ensino:

Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o Ensino Superior, que, a grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal.

A Reforma estabeleceu a modernização educacional no Brasil, pois a escola secundária tornou-se a responsável tanto pela formação quanto pela parte de habilitar o aluno para o ingresso no Ensino Superior. Com a divisão nesses dois ciclos, houve uma separação entre os ensinos técnico-profissionalizantes e o Ensino Superior normal, ofertando maiores possibilidades para os estudantes. O primeiro se dava de maneira mais curta e prática e o segundo com a formação mais duradoura, envolvendo teoria e prática. Em relação à oferta de línguas, com essa reforma, foram introduzidas mudanças no conteúdo e na metodologia, dando ênfase ao ensino das línguas modernas, sendo elas: o francês, que era língua de mais destaque, pois estava prevista nas quatro primeiras séries; o inglês; o alemão, aparecendo

somente nas duas últimas séries de forma facultativa; e o latim que permanecia como língua clássica, conforme apresentado no Art. 3º:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:
 1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
 2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
 3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).
 4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.
 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (BRASIL, 1931).

Já no curso complementar, com duração de dois anos, os alunos estudavam alemão ou inglês e o latim, como exposto no Art. 4º:

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de Ensino Superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: alemão ou inglês, latim, literatura, geografia, geofísica o cosmografia, história da civilização, matemática, física, química, história natural, biologia geral, higiene, psicologia e lógica, sociologia, noções de economia e estatística, história da filosofia e desenho (BRASIL, 1931).

Para o segmento do curso complementar, as disciplinas eram divididas conforme as áreas escolhidas pelos alunos, sendo elas: saúde (medicina, farmácia e odontologia); jurídica; e engenharia ou arquitetura. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras era a instituição que poderia discriminar as matérias exigidas para seus Cursos, contemplando as áreas de artes, letras, pedagogia e metodologia para as demais licenciaturas. Além disso, essa reforma apresentou mudanças atreladas à metodologia. Foram dadas instruções para que os profissionais da área de línguas utilizassem a Abordagem Direta (AD). Essa Abordagem surgiu na Europa contrapondo a Abordagem da Gramática e da Tradução que contemplava a leitura, a escrita e a tradução. Em decorrência dessa reforma, o professor Carneiro Leão obteve destaque por publicar, em 1935, *O ensino das línguas vivas*, no qual ele descreve a Abordagem Direta, sendo o responsável pela implantação desta. De acordo com Leffa (1988, p. 214), “o princípio fundamental da Abordagem Direta é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a ‘pensar

na língua’”. Assim, a reforma carregava consigo uma nova forma de compreender as línguas modernas e de ensiná-las, colocando em evidência a fala, ainda que a escrita pudesse ser inserida já nas primeiras aulas. Entretanto, a Abordagem Direta esbarrava em alguns obstáculos que dificultavam sua expansão: “ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT” (LEFFA, 1988, p. 215). Após a reforma, o ensino da língua estrangeira começou a ser mais evidenciado e as línguas estrangeiras passaram a ser mais vistas, estando assim na considerada Era de Ouro do ensino das línguas estrangeiras no país.

1.2 A Reforma Capanema

A Reforma Capanema foi instituída em um período em que a educação passava por mudanças drásticas e o país pela Era Vargas. Foi durante esse período que o país vivenciava lutas ideológicas e uma mobilização econômica, tentando sair da catástrofe financeira em que se encontrava. Com o Regime totalitário, a educação passou a ser vista como importante fato para o desenvolvimento do país (MASSUIA; RIBEIRO, 2010).

A Reforma Capanema tinha o intuito de criar medidas que reestruturassem o ensino secundário. Essa reforma levou o nome do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Este, enquanto ministro, também organizou o ensino industrial, instituiu o SENAI, e reformou o ensino comercial. Já a educação secundária foi segmentada em dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos, e clássico ou científico, com duração de três anos. Nessa reforma, as línguas estrangeiras receberam destaque, sendo elas: as clássicas (grego e latim) e as modernas (inglês, francês e espanhol). Foi-lhes conferido trinta e cinco (35) horas/aula semanais. As línguas ensinadas na escola eram latim, inglês e francês, no que hoje corresponde ao Ensino Fundamental; e latim, grego, inglês, francês e espanhol, no que se refere ao Ensino Médio, estando apresentadas da seguinte forma no que diz respeito à distribuição das disciplinas nas séries do curso ginásial:

DO CURSO GINÁSIAL

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.
2. Latim
3. Francês.

4. Inglês. [...]

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (BRASIL, 1942).

No que diz respeito à distribuição das disciplinas nas séries dos cursos clássico e científico, essas estavam assim dispostas:

DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

Art. 12. 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. [...]

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho (BRASIL, 1942).

A Reforma Capanema foi a primeira a incluir o ensino do espanhol no sistema educacional do país. Vale ressaltar que a língua francesa era, ainda, a que apresentava destaque sobre as demais, seguida da língua inglesa e, por último, da língua espanhola que era uma disciplina optativa. Nessa época, o Ministério da Educação e Saúde Pública acreditava que o ensino da língua estrangeira deveria acarretar em contribuições na formação do aluno,

levando-o a refletir sobre os estrangeiros e suas culturas, e isso fez com que o espanhol entrasse para a grade de ensino. Além disso, o governo acreditava que tal língua e cultura não representavam ameaças, pois, segundo Picanço (2003, p. 33):

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que [...] (mesmo com) importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais [...], não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo.

Ainda que, com a Reforma Capanema, a língua espanhola tivesse ganhado espaço, e o francês tivesse confirmado sua predominância no cenário educacional, era a língua inglesa que estava ganhando maior valorização. O inglês, naquele momento, era o idioma mais utilizado nas relações comerciais, já que a dependência econômica do Brasil com os Estados Unidos cresceu durante e depois da Segunda Guerra Mundial, fazendo com que o inglês tivesse uma maior necessidade de aprendizagem dentro do país.

1.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são responsáveis por garantir, amparar e igualar os direitos da população ao acesso à educação, especificando quais são os níveis e as modalidades de ensino. No ano de 1961, surgiu a primeira LDB que foi sancionada através da Lei 4.024, de 20 de dezembro. No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, foi essa lei que retirou a sua obrigatoriedade, deixando a oferta facultativa e de responsabilidade do poder estadual. Assim, cabia aos estados incluir as disciplinas, em caráter optativo, de acordo com a realidade de cada região, conforme a redação do Art. 35: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (BRASIL, 1961). As disciplinas obrigatórias eram: português, matemática, história, geografia e ciências. Assim, era ignorada a relevância que as línguas estrangeiras haviam alcançado com a Reforma Capanema. Com essa LDB as línguas estrangeiras sofreram uma grande desvalorização já que as escolas não tinham mais a obrigatoriedade de oferta, o que pode ser considerado como um retrocesso frente ao contexto histórico que o Brasil experienciava no momento:

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas com a LDB de 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de

língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, p. 16).

No momento em que as línguas estrangeiras ficaram a cargo dos estados, a partir da sanção da primeira LDB, algumas foram descartadas, como é o caso do latim, e as que foram mantidas, como, por exemplo, o inglês e o francês, tiveram suas cargas horárias reduzidas. De acordo com Leffa (1999, p. 13), comparando a Reforma Capanema com a LDB, a lei de 1961 pode ser considerada o marco do fim dos anos dourados para as línguas estrangeiras. Das trinta e cinco (35) horas/aulas semanais conquistadas com a Reforma de Capanema, o ensino de LEs, em 1961, chegou a vinte e duas (22) horas/aula semanais ou menos:

Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema (LEFFA, 1999, p. 13).

Nesse cenário em que não havia a oferta obrigatória do ensino de LEs nas escolas, os Estados Unidos dominavam a economia mundial e a necessidade de aprendizado do inglês crescia, ao mesmo tempo em que encontrávamos uma expansão das novas tecnologias, das relações internacionais, dos meios de transporte, demonstrando a necessidade do Brasil estar conectado a outras nações ao redor do mundo. De todas as línguas estrangeiras, o espanhol foi a que teve menor prestígio e duração dentro dos currículos, quando levamos em consideração que a mesma só entrou para os currículos na Reforma Capanema, e, com a chegada da LDB, perdeu, juntamente com as demais, a sua obrigatoriedade:

O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino. Esses foram alguns dos fatores que colaboraram para que a língua espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei nº 11.161 (RODRIGUES, 2010, p. 17).

A Lei 4.024/61 foi criada para que se cumprisse a exigência presente no art. 5º da Constituição Federal de 1946, que previa consolidar as diretrizes e bases da educação nacional. Para isto, foi criada uma comissão de educadores em 29 de abril de 1947. Gustavo Capanema e outros políticos foram contrários a essa LDB, alegando que o interesse maior era político e não pedagógico. Tal projeto levou treze anos entre discussões e emendas até que

fosse promulgada a Lei nº4.024 de 1961 (VALADÃO, 2009, p. 14). Para Dermeval Saviani (1996 apud VALADÃO, 2009, p. 12):

a proposta da Lei 4.024/61 não se iniciou com intenções pedagógicas, como era natural que a nação desejasse. [...] o projeto foi infeliz porque nele não continha matéria apenas de educação, mas havia uma conotação política em torno do mesmo. O projeto foi lançado num dia em que o Ministro da Educação Clemente Mariani reunia no Palácio do Catete os festejos para comemorar a queda de Getúlio Vargas.

Em 1971, foi sancionada a lei de nº 5.692, a nova LDB. Na lei de nº 5.692/71, o ensino foi reduzido de doze (12) para onze (11) anos, modificando as modalidades de ensino e intitulado-as de 1º (primeiro) e 2º (segundo) Graus. Com a redução em um (01) ano, a oferta de língua estrangeira sofreu uma redução rigorosa, pois a aprovação da lei de nº 5.692/71 em pleno regime militar acarretou em uma redução ainda mais drásticas na oferta da língua estrangeira, que já havia se tornado uma disciplina optativa com a LDB anterior:

No que diz respeito ao ensino de LE no Brasil, a LDB de 1971 acarretou uma diminuição drástica no ensino dela no programa curricular, pois ela reduziu significativamente a carga horária semanal em 02 ou 03h ao se comparar com a Reforma Capanema que mantinha a carga horária do ensino de LE em 23h/semanais, desde a Reforma de 1931 (CHAGURI, 2011).

Enquanto que, no 2º Grau, a oferta não passou a 1hora/aula por semana, sendo ofertada somente durante um ano:

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º Grau, e, no 2º Grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º Graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 14).

Na lei de nº 5.692/71, encontramos ainda que: “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, Lei nº. 5.692, 1971, Art. 8º), sendo este o único trecho que cita as línguas estrangeiras no documento. Para Machado, Campos e Saunders (2007):

As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

As considerações de Machado, Campos e Saunders (2007) conduzem-nos a refletir sobre as consequências da remoção do ensino de LEs na Educação Básica como disciplinas obrigatórias. Na década de 1970, era um consenso a necessidade de se aprender outras línguas para poder interagir com os demais povos, rompendo fronteiras e criando novas possibilidades de aprendizado e de construção de conhecimento. Entretanto, em pleno regime militar, pouca ou nenhuma relevância tinha o pensamento popular. Assim, cada Conselho Estadual reagiu como pôde frente à nova LDB. No Paraná, por exemplo, o texto das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) destacava que o ensino de línguas estrangeiras, durante o período do regime militar, estava se tornando um instrumento ao qual somente as classes mais altas tinham acesso. O documento ressaltava ainda que:

Com a Lei n. 5692/71 e sob a égide de um suposto nacionalismo, o governo militar desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, sob o argumento de que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira. Assim, evitar-se-ia o aumento da dominação ideológica de outras sociedades e do colonialismo cultural no país (PARANÁ, 2008).

Durante esse período, a ideologia nacionalista do regime militar acabou por converter o ensino de línguas estrangeiras em algo que somente era acessível para as classes altas dentro da sociedade. Somente em 22 de dezembro de 1976, foi promulgada a Resolução nº 58, a qual alterava dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, fazendo com que as línguas estrangeiras retornassem à grade curricular como obrigatórias: “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º Grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º Grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, Resolução nº 58 de 1976, Art. 1º).

1.3.1 Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96

No ano de 1996, a lei nº 9.394/96 tornou-se a terceira LDB, estando vigente até os dias atuais, embora tenha sofrido alterações. Nessa LDB, as denominações de 1º e 2º Graus foram substituídas por Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao tratar do ensino de línguas estrangeiras, este voltou a ser obrigatório, ficando a cargo das comunidades escolares determinar qual língua seria ensinada: “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, Lei nº. 9.394 de 1996, Art. 26). Isso permitiu que línguas como o

alemão, por exemplo, ganhassem espaço em comunidades formadas por descendentes de imigrantes, atendendo às necessidades históricas e culturais do local. No Ensino Fundamental, está prevista apenas uma LE, enquanto no Ensino Médio, a oferta deve ser de duas disciplinas de língua estrangeira moderna, uma sendo obrigatória e uma segunda em caráter facultativo: “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, Lei nº. 9394 de 1996, Art. 35). Há, ainda, nessa LDB, a previsão da formação de grupos para estudos das línguas estrangeiras: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, Lei nº. 9394 de 1996, Art. 24).

Com o grande descaso que as duas LDBs anteriores trataram o ensino de línguas, o que a terceira LDB propôs não passou de um paliativo para o cenário nada propício ao aprendizado de LEs que havia se instalado nas escolas. Nesse momento, era praticamente um consenso que a Educação Básica não era capaz de ensinar uma LE, sendo necessário procurar cursos particulares para aprendê-la. Somado a isso, a LDB de 1996 trouxe uma vasta gama de disciplinas como parte do currículo. A inserção dessas disciplinas no horário regular fez com que a carga horária fosse fragmentada, cabendo às LEs uma (01) ou duas (02) horas semanais, o que tornava difícil sobremaneira para o professor progredir com um trabalho adequado com seus alunos. Tais aspectos contribuíram para que o prestígio do ensino de LEs na escola, já abalado pelas LDBs anteriores, sofresse mais um golpe.

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados partindo dos princípios presentes na LDB. Eles destacam as habilidades a serem aprendidas em cada segmento da Educação Básica. Vale ressaltar que o objetivo dos PCNs é padronizar o ensino, buscando estabelecer a todos o direito de acesso aos mesmos conteúdos, ainda que em distintas regiões do país:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 49).

Os PCNs não são obrigatórios, devendo ser adaptados às particularidades de cada local. Tratando-se do ensino de línguas, os PCNs apresentam as habilidades necessárias a serem desenvolvidas em cada segmento educacional: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais a tratarem das línguas estrangeiras surgiram no ano de 1998, estando destinados ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. De acordo com o texto dos PCNs do Ensino Fundamental, a principal habilidade a ser trabalhada na disciplina de língua estrangeira é a leitura:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998b, p. 20).

Vivemos em um momento de globalização, no qual, através dos meios de comunicação e de transporte, as distâncias foram encurtadas. O mercado de trabalho passou a necessitar de profissionais qualificados que possam estabelecer contatos com pessoas de outros países. Porém, os PCNs, ainda que afirmem que seu objetivo é promover uma educação que atenda às necessidades da sociedade brasileira, ao apresentarem a leitura como a principal habilidade linguística capaz de ser trabalhada, se posicionam contrários às demandas sociais. Como justificativa para isso, o documento aponta: 1. As condições desfavoráveis da sala de aula (turmas superlotadas, carga horária baixa, baixo conhecimento e domínio das competências orais por grande parte dos docentes, insuficiência de material

didático, estando limitado ao livro didático e giz, etc.). Ou seja, o governo reconhece que criou condições inadequadas para promover a eficácia no ensino de LE e, ao contrário de resolver os déficits que apresenta, os usa como barreira para a promoção de uma educação qualificada. 2. O documento se posiciona ao dizer que apenas uma parte da população possui espaço para a utilização da língua estrangeira de forma oral, com exceção dos que estão nas regiões de fronteira. Essa pequena parcela seria composta por pessoas mais abastadas financeiramente que viajam? Ou por executivos que trabalham em grandes empresas? Esse trecho do PCN parece contribuir para uma divisão de classes, assumindo que um grupo deve aprender a falar uma língua estrangeira e outro não a necessita. Assim, uma parcela seria desprovida de todos os benefícios que a fluência em um outro idioma traz. 3. A escola isenta-se de ensinar a fala em LE. De acordo com Leffa (1999, p. 17), isso faz com que os alunos passem a acreditar que para falar uma língua estrangeira é necessário frequentar uma escola de idiomas.

Nesse caso, o espanhol é apontado como uma exceção, tendo em vista a região de fronteira. No entanto, mesmo que se pretendesse ofertar o ensino de língua espanhola, essa oferta acabaria por esbarrar nos mesmos déficits: carga horária baixa e turmas superlotadas. Ou seja, os professores continuariam a sofrer com estes empecilhos e a oferta dessa língua se daria de maneira deficiente.

No ano de 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio (PCNEM). Nesse nível de ensino, a aprendizagem das línguas estrangeiras visava contribuir para a formação acadêmica, profissional e até mesmo pessoal dos discentes:

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26)

Assim, esse nível de ensino tem por objetivo fazer com que o aluno possa comunicar-se de maneira a utilizar a língua adequadamente, desenvolvendo habilidades para empregar a língua em diversas situações cotidianas. Porém, tal documento reconhece as limitações do ordenamento legal educacional ao afirmar que: “O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido,

tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas” (BRASIL, 2000, p. 26). Aqui, retomamos a citação de Leffa (1999, p. 17), na qual ele afirma que se criou o estereótipo de que para efetivamente aprender uma língua estrangeira é necessário frequentar uma escola especializada em idiomas, pois a Educação Básica não consegue alcançar tal objetivo.

Os PCNEM ressaltam o domínio linguístico que a língua inglesa possui no Brasil:

Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio linguístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida 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 que 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. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno (BRASIL, 2000, p. 27).

Assim, o PCNEM parece considerar que aprender somente o inglês pode limitar o aluno, e que não deve ser somente essa a língua oferecida pela escola. Esse documento ressalta ainda o crescente aumento pelo interesse pelo espanhol. Tal crescimento se deve, provavelmente, ao Mercosul².

No ano de 2002, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes a Educação de Jovens e Adultos (PCNEJA). Por se tratar de um grupo diversificado (EJA), o PCNEJA destaca a necessidade de união dos conhecimentos adquiridos na escola ao cotidiano dos alunos:

Essa proposta pressupõe inicialmente que a aprendizagem se dê em contextos sociais, históricos e culturais; assim abre espaço para que os jovens e os adultos, já engajados em diferentes aspectos da sociedade, possam perceber a aplicabilidade e a relação entre o que aprendem na escola e sua importância no dia-a-dia. Esse fato torna a aprendizagem significativa, pois os alunos são capazes de fazer relações e

² O bloco econômico chamado de Mercado Comum do Sul (Mercosul) foi estabelecido através do Tratado de Assunção que foi assinado no dia 26 de março de 1991 entre os países: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. No ano de 2012, a Venezuela entrou para o grupo, porém, em dezembro de 2016, foi suspensa. Com o Mercosul, visava-se estabelecer o livre comércio entre esses países, objetivando o desenvolvimento social e econômico e, ainda, a articulação de políticas públicas regionais e a valorização e a promoção da diversidade cultural. Além dos membros oficiais, esse bloco possui membros associados que são: Equador, Chile, Colômbia, Peru, Bolívia, Guiana e Suriname. O Mercosul estabeleceu como línguas oficiais a espanhola e a portuguesa, conforme foi disposto no artigo 17 do Tratado de Assunção (BRASIL, 1991): “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião”. É importante ressaltar que, dentre esses países, somente o Brasil tem como língua oficial o português, os demais, o espanhol.

trazer de forma concreta suas realidades para dentro da escola (BRASIL, 2002, p. 73).

O PCNEJA foi elaborado sob a perspectiva sociointeracional da linguagem. Dessa forma, por se tratar do ensino de jovens e de adultos e muitos dos alunos já se encontrarem no mercado de trabalho, o PCNEJA destaca a necessidade de trabalhar com uma abordagem que vise a comunicação no ensino de línguas com intuito de alcançar a interação entre indivíduos de comunidades e contexto variados, acreditando que será mais produtivo aos alunos. Conforme o documento, os procedimentos de ensino e de aprendizagem de LE devem objetivar:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações;
- Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos;
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos;
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 2002, p. 74-75).

De acordo com o PCNEJA o ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo sensibilizar o aluno para o mundo multilíngue e multinacional, fazendo-o alcançar a compreensão global. E tratando, ainda, do monopólio que a língua inglesa possui, o PCNEJA também ressalta que “deve-se ter em conta que o ensino de uma língua estrangeira não implica necessariamente tratar-se de inglês, uma vez que a escolha depende da necessidade da comunidade local” (BRASIL, 2002, p. 76).

Assim, a partir da leitura dos PCNs desses três seguimentos educacionais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), percebe-se, com exceção dos PCNs do Ensino Fundamental, uma tentativa de abertura, de inclusão de ensino de outras línguas, valorizando a questão da comunicação e da interação. Podemos perceber que há também um espaço

concedido ao espanhol. Os PCNs do Ensino Médio e EJA, buscam rejeitar a máxima de que o inglês é a única língua a ser ensinada na escola e isso é um ganho, um aspecto muito positivo para o ensino de línguas e para a formação dos discentes no cenário brasileiro.

1.5 Lei Federal nº 11.161/05: Lei do Espanhol

A Lei Federal 11.161/05 surgiu do Projeto de Lei 3.987/00 apresentado pelo deputado Átila Lira e aprovado em 31 de outubro de 2001. O Projeto visava incluir de forma gradativa o ensino da língua espanhola nas escolas que ofertavam o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Guelli (2005), no ano de 1956, houve, através do presidente Juscelino Kubistchek, o pedido para que fosse elaborado um Projeto de Lei em que o ensino do Espanhol fosse incluído na grade curricular. No entanto, tal pedido foi rejeitado, sendo alegadas as interferências político-culturais da Inglaterra e da França. Entre 1958, ano em que surgiu o primeiro projeto que previa as aulas de espanhol nas escolas, e 2001, houve quinze Projetos de Lei que discutiam o ensino do espanhol no Brasil e foram rejeitados por, de acordo com o governo, problemas de logística para implementação da lei e escassez de recursos.

Apenas em 05 de agosto de 2005, a Lei nº 11.161/05 foi sancionada, sendo conhecida como a Lei do Espanhol. Através dessa Lei ocorreu a inclusão da língua espanhola com oferta obrigatória para os currículos do Ensino Médio e facultativa para o Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, a escola tinha a obrigatoriedade de ofertar a língua e a matrícula era facultativa para o aluno. As escolas que, na data da publicação da lei (2005), dispunham do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio, tiveram o prazo de cinco (05) anos para implantar a oferta da língua.

Fernández (2005, p. 24), no ano de 2005, logo após implantação da lei, manifestou-se em relação a ela dizendo que: “à data de hoje, a oferta pública do espanhol é claramente insuficiente, principalmente pela falta de meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados”. Mas vale salientar que, em conformidade com os PCN’s, da mesma maneira que faltam meios técnicos para o ensino do espanhol também faltam para o ensino do inglês, pois durante muito tempo os livros didáticos de língua inglesa eram inacessíveis para a maior parte do corpo discente. Quanto ao corpo docente, no ano de 2001 já havia muitos cursos de espanhol no Brasil, sendo questão de tempo até termos um grande público formado.

Pela primeira vez, houve uma lei específica para uma língua estrangeira, sendo ela, o espanhol, o que na verdade veio a destacar a relevância da língua na época em que a lei foi

promulgada, dando status e relevância para a língua no cenário educacional. Isso foi muito positivo, porque, pela primeira vez, o Brasil estabelecia isso com vistas às relações comerciais com os outros países da América Latina e demais países de fala espanhola.

1.6 Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017

No dia 22 de setembro de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Medida Provisória (MP) nº 746, sendo esta, aprovada pelo Senado Federal no dia 08 de fevereiro de 2017, resultando na Lei nº 13.415/2017. Tal MP realizou algumas alterações na LDB vigente (Lei nº 9394/96). As alterações que destacaremos são as relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Em relação ao Ensino Fundamental II, o texto da LDB citava, no artigo 26, parágrafo 5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. O texto da MP substitui tal parágrafo da seguinte forma: “No currículo do Ensino Fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano”. Ou seja, as comunidades escolares perderam o direito de escolher qual LE melhor se adequa aos seus interesses, além do que estão limitadas à oferta de apenas uma LE, neste caso, obrigatoriamente, o inglês.

Quanto ao Ensino Médio, no Art. 36, seção III, da LDB nº 9394/96 constava: “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, 2016). Além disso, com a Lei do Espanhol (11.161/05), havia se tornado obrigatório que as escolas ofertassem a língua espanhola. Com a MP, a Lei do Espanhol foi revogada e, na parte que se refere ao ensino de LE no Ensino Médio consta: “Os currículos de 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”. Assim, as escolas não são mais obrigadas a ofertar a língua espanhola.

Portanto, ao considerarmos a trajetória do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, em especial da língua espanhola, é notória a grande perda sofrida, pois a língua é praticamente retirada da grade escolar, primando somente pelo ensino do inglês. Considerando que a língua espanhola vinha trilhando a sua caminhada com conquistas dentro do sistema de ensino no país, a língua sofreu uma enorme desvalorização posto que a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 foi revogada, fazendo com que a única possibilidade de oferta

da língua espanhola seja apenas no segmento do Ensino Médio, caso a escola opte por ofertar uma segunda língua estrangeira.

Com essas mudanças, a escola parece se distanciar das necessidades da sociedade, não levando em consideração seus anseios e sua realidade. E, embora as propagandas do governo apontem esse novo Ensino Fundamental e Médio como atendendo aos anseios da sociedade atual, na verdade, as medidas em relação ao ensino de línguas estrangeiras caminham na contramão dessa realidade.

2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Neste segundo capítulo, discutiremos sobre os possíveis motivos pelos quais o Brasil delega um papel de inferioridade à língua espanhola. Deixamos claro que esses motivos são possibilidades. Quando separados, podem apresentar uma visão parcial, porém, quando olhados de forma interligada, apresentam uma possível solução para a nossa pergunta de pesquisa.

2.1 Relações comerciais

Foi por volta do ano de 1492 que Cristóvão Colombo, a serviço da Coroa Espanhola, chegou à América. Naquele período, começaram as disputas acirradas pelas terras do novo continente entre as duas coroas ibéricas: Portugal e Espanha (SIQUEIRA, 2002). No caso do Brasil, este estava sob o domínio de Portugal. Durante o período de colonização do país, a economia estava estruturada a partir da sociedade agrária e dos interesses de Portugal, seguindo, por conseguinte, as relações comerciais já estabelecidas por este país. Naquela época, eram realizadas atividades de exportação e de importação, instituindo, assim, negócios com o mercado externo:

Após as três primeiras décadas, marcadas pelo esforço de garantir a posse da nova terra, a colonização começou a tomar forma. Como aconteceu em toda a América Latina, o Brasil viria a ser uma colônia cujo sentido básico seria o de fornecer ao comércio europeu gêneros alimentícios ou minérios de grande importância. A política da Metrópole portuguesa consistia no incentivo à empresa comercial, com base em uns poucos produtos exportáveis em grande escala e assentada na grande propriedade. Essa diretriz deveria atender aos interesses de acumulação de riqueza na Metrópole lusa, em mãos dos grandes comerciantes, da Coroa e seus afilhados. Como Portugal não tinha o controle dos circuitos comerciais na Europa, controlados, ao longo dos anos, principalmente por espanhóis, holandeses e ingleses, a mencionada diretriz acabou por atender também ao conjunto da economia europeia (FAUSTO, 1994 p. 27).

As primeiras atividades econômicas a surgirem no país foram a extração e o comércio do pau-brasil. A exploração dessa árvore era realizada mediante trocas com os índios, na qual os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, e em troca recebiam peças de tecidos, facas, canivetes e quinquilharias, objetos estes de pouco valor para os portugueses (FAUSTO, 1994, p. 23). Os principais interessados pelo pau-brasil eram os europeus, pois produtos fabricados e tingidos com essa madeira possuíam grande valor. Esse

período ficou conhecido como o Ciclo do Pau-Brasil. Durante o período colonial, Portugal tinha como importantes parceiros comerciais a Holanda e, posteriormente, a Inglaterra:

Os holandeses foram importantes parceiros comerciais de Portugal, transportando sal e vinho portugueses e açúcar brasileiro, em troca de produtos manufaturados, queijos, cobre e tecidos. Obtiveram com isso muitas facilidades. Posteriormente, ao longo do século XVII, a Coroa seria levada a estabelecer relações desiguais com uma das novas potências emergentes: a Inglaterra (FAUSTO, 1994 p. 32).

Essas ligações retratavam, ainda, a participação desses países no monopólio da exploração do sistema colonial português. Houve um período chamado de união de duas coroas - entre 1580 a 1640. Durante esse período, foi o rei da Espanha (Felipe II) quem exerceu posse também sob o trono de Portugal. Isso devido ao desaparecimento do rei de Portugal, Dom Sebastião, em uma batalha na África. O fato de Felipe II tomar posse das duas coroas constituiu o que conhecemos hoje como União Ibérica, sendo esse o período em que a Espanha e Portugal compartilharam o mesmo governo. Após o fim do domínio espanhol, Dom João IV foi aclamado como rei de Portugal, proporcionando uma fase de livre comércio, a qual, posteriormente, possibilitaria a criação da Companhia Geral do Comércio do Brasil:

Entretanto, a criação da empresa não impediu concessões feitas por Portugal à Holanda e especialmente à Inglaterra. Em poucas palavras, a Coroa buscava a proteção política inglesa, dando em troca vantagens comerciais. Um bom exemplo disso é o tratado imposto por Cromwell em 1654, em que se garantia aos ingleses o direito de negociar com a colônia brasileira, exceto no tocante aos produtos monopolizados pela Companhia Geral do Comércio. O sistema de frotas só foi abandonado em 1765, quando o Marquês de Pombal resolveu estimular o comércio e restringir o crescente papel dos ingleses (FAUSTO, 1994 p. 33).

Com essas relações comerciais e com a vinda da família real, foi realizada, através do primeiro decreto de Dom João VI, a carta régia, a abertura dos portos para as Nações Amigas, possibilitando, assim, o livre comércio. A Grã-Bretanha era, naquele período, a principal Nação Amiga de Portugal. Com isso viu-se a necessidade de instituir aulas de Comércio e de Agricultura. Para Gilberto Freyre (2000, p. 265 apud OLIVEIRA, 2006, p. 74):

Os contatos entre Brasil e Inglaterra, depois da chegada da família real e da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, não se restringiram a relações econômicas e comerciais, havendo também significativas “influências e trocas culturais”, seja pela presença, no país, dos engenheiros e técnicos ingleses envolvidos na construção de máquinas, seja pela importação maciça de produtos ingleses, tais como ferro, vidro, louça, tecidos e roupas, ou pelos leilões dos pertences de funcionários ou capitalistas britânicos que deixavam o país.

Começou, então, a ser demonstrada a conveniência de se estudar a língua inglesa, considerando que os comerciantes brasileiros ou portugueses, que moravam no Brasil,

constantemente lidavam com negociações formais ou ilegais com falantes da língua inglesa de sotaque norte-americano, pois o Reino Unido da Grã-Bretanha não era o único país que o Brasil mantinha relações durante o Período Joanino³ (OLIVEIRA, 2006, p. 79). Com isso, o ensino da língua inglesa fez-se presente na educação brasileira, tendo como principal objetivo estabelecer relações comerciais, as quais, durante o período joanino, se davam principalmente entre Portugal, Inglaterra e França:

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França (SANTOS, 2011, p. 1).

Por volta de 1880, já se faziam presentes muitas fábricas no Brasil, isso devido à iniciativa de comerciantes de tecidos, grandes acionistas e diretores de algumas fábricas. Grande parte dessas fábricas se tratava de indústrias algodoeiras e eram administradas por atacadistas portugueses de tecidos que se encarregavam da distribuição do produto. Muitos dos comerciantes-empresários eram os próprios varejistas ou atacadistas que tinham como interesse os negócios de importação. A importação de têxteis foi inicialmente dominada por negociantes britânicos sediados no Brasil. Isto evoluiu para uma situação em que os comerciantes locais mantinham relações diretas com fabricantes ou firmas comerciais europeias, principalmente depois do estabelecimento de comunicações telegráficas entre o Brasil e a Europa (VERSIANI, 1980).

Chegando ao século XX, a política externa brasileira tinha como objetivo estabelecer relações com os Estados Unidos, o que pode ser considerado mais um motivo para a escolha do ensino da língua inglesa no Brasil:

Durante a primeira metade do século XX, a política externa brasileira teve como tendência predominante a inserção do país no contexto hemisférico, onde o eixo principal era a relação com os Estados Unidos. Não se trata apenas da dependência face aos EUA, mas no fato do Brasil centrar sua política externa no estreitamento das relações com Washington, dentro da perspectiva da “aliança não escrita”, concebida durante a gestão Rio Branco. A dependência, enquanto tal, prosseguiu depois desta fase, mas a tônica não era mais essencialmente a busca de uma aproximação privilegiada com os Estados Unidos (VIZENTINI, 1994, p. 24).

Foi após a Segunda Guerra Mundial que os Estados Unidos da América (EUA) se

³ É denominado **Período Joanino** uma fase da história brasileira correspondente às primeiras duas décadas do século XIX, quando, ameaçada por Napoleão, a monarquia portuguesa, cujo titular era o rei Dom João VI, foi forçada a abandonar a metrópole e seguir para o Brasil, transferindo para a colônia a administração de todo o império ultramarino português (SANTIAGO, 2011).

erigiram como uma grande potência, ultrapassando a Inglaterra que à época ocupava o cargo de maior potência mundial. Com isso o Brasil buscou firmar novas relações comerciais na tentativa de estreitar o vínculo com esse país. De acordo com o site do Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, [201-]), os EUA são o país que possui a segunda maior parceria comercial com o Brasil, sendo o principal destino de exportação dos produtos brasileiros manufaturados e semimanufaturados, chegando a cerca de 75%. E de acordo com o Banco Central, os Estados Unidos possuem o maior volume de investimento externo direto no Brasil. Com esse estreitamento de relações entre os países, é evidente que o ensino de língua inglesa viesse a ganhar destaque.

O Brasil também possui relações comerciais com países de fala hispânica, podemos exemplificar o Mercosul, o Banco Santander da Espanha, que possui grande atuação no país e ainda oferta programas de bolsas de estudos como o Top Espanha e o programa de bolsas ibero-americanas, e também algumas empresas provenientes de países hispano-falantes que atuam no mercado brasileiro, como as empresas aéreas AVIANCA da Colômbia e a LATAM, que se estabeleceu através de uma parceria entre Brasil e o Chile, e a fabricante de guloseimas ARCOR, que surgiu na Argentina. Apesar de estabelecidas essas relações, a relevância desses países no cenário econômico mundial é inferior ao de países como a Inglaterra que já possuiu um importante lugar na economia mundial, sendo ultrapassada pelos EUA, o que confere maior destaque para a língua inglesa, concedendo o papel de menor relevância ao aprendizado de espanhol.

2.2 O inglês como língua franca

Para Forattini (1997), “[...] ao se pensar em ‘língua franca’, subtende-se modo de exprimir, escrito ou verbal, que sirva para povos de diferentes idiomas se comunicarem entre si”. A língua inglesa é considerada língua franca, pois, desde o século XIX, após a Revolução Industrial, a Inglaterra erigiu-se como uma grande potência econômica, recebendo atenção por parte de outros países e colocando sua língua, o inglês, em evidência. Vale salientar que o francês figurou ao lado do inglês, compartilhando o prestígio como línguas estrangeiras com maior relevância no cenário mundial durante muito tempo.

Após a Segunda Guerra Mundial, o poder político-econômico-militar dos Estados Unidos aumentou consideravelmente, fazendo com que sua influência econômica e sua cultura deslocassem o francês dos meios diplomáticos, consolidando o inglês como padrão das comunicações internacionais (SCHÜTZ, 2010). Segundo Schütz (2010, p. 02):

A atual busca de informação aliada à necessidade de comunicação em nível mundial já fez com que o inglês fosse promovido de língua dos povos americano, britânico, irlandês, australiano, neozelandês, canadense, caribenhos, e sul-africano, a língua internacional. Enquanto que o português é atualmente falado em 4 países por cerca de 195 milhões de pessoas, o inglês é falado como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas, tendo já se tornado a língua franca, o Latim dos tempos modernos, falado em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas.

Estes dois aspectos, o Imperialismo Britânico e a supremacia econômica, após a Segunda Guerra Mundial, exercidos pelos Estados Unidos, estenderam-se até o final do século XX, configurando novas direções no que se convencionou chamar de globalização, fazendo com que o inglês se tornasse “[...] uma língua presente nas questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas” (LOPES, 2008). Assim, no Brasil e em mais países pelo mundo, tem prevalecido o ensino do inglês, configurando-se na principal língua estrangeira a ser aprendida. Um exemplo disso está na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, já mencionada no capítulo anterior. De acordo com essa lei, a língua inglesa converte-se na única língua estrangeira a ser ensinada no Ensino Fundamental, e na língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio, referendando a supremacia que lhe é concedida.

Tudo isso contribui para que os alunos considerem o inglês como mais relevante que o espanhol, sendo essa postura o reflexo do discurso propagado por diversas instâncias sociais como a escola, a família e a mídia (VILLALBA, 2004), pois, por se tratar de uma língua franca, a língua inglesa é associada ao mundo profissional, à globalização, ao imediatismo e ao pragmatismo. Enquanto, ao espanhol é concedido um papel de menor relevância, perpetuando discursos como o de Nogueira e Zink-Bolonhini que comparam línguas em uma escala de maior ou menor relevância: “o espanhol não pode ser considerado primeira língua estrangeira no contexto escolar, por ter sido incluído na grade curricular após o inglês, o que torna a relação comparativa entre as duas línguas inevitável” (NOGUEIRA; ZINK-BOLONHINI, 2008, p. 370).

2.3 Identidade não compartilhada

A discussão desta seção principia pelo fato do Brasil não se sentir parte da América Latina e não compartilhar uma identidade comum com os demais países que dela fazem parte. Iniciaremos, então, de maneira a tentar expor a formação e o conceito de América Latina (AL) para apontarmos possíveis semelhanças entre as identidades históricas do Brasil e dos demais países da América Espanhola.

No início do século XIX, com a influência dos Estados Unidos e da Revolução francesa, começaram a surgir as primeiras nações independentes do chamado Novo Mundo⁴. Foram necessários cerca de trinta anos para que todas as colônias espanholas e portuguesas da América conseguissem alcançar a independência, sendo Cuba o último país a lograr tal feito. O termo América Latina nasceu na Europa, especificamente na França, no Segundo Império. Esse termo surgiu a partir de razões políticas e ideológicas, podendo ser citada, como exemplo, a expedição militar e científica europeia ao México. Por outro lado, a construção desse nome para tal região “deixou na penumbra e no esquecimento qualquer tentativa de valorizar os povos autóctones, indígenas ou negros. Sempre da perspectiva europeia, a América Latina foi se estabelecendo no mundo ocidental moderno como periferia, inferiorizada e explorada. Compreender o processo de construção do nome compõe um esforço maior de entender nossa situação colonial, de questionar nossa identidade” (FARRET; PINTO, 2011, p. 31), pois desde a colonização, tudo o que seus colonizadores fizeram foi explorar e extrair riquezas. Podemos tomar como exemplo dessa colonização de exploração a imposição linguística. No caso brasileiro, a língua dos colonizadores foi imposta, enquanto a língua dos povos nativos foi desvalorizada.

Uma das primeiras obras a utilizar o conceito de América Latina foi escrita e impressa em Paris por Charles Calvo (DINIZ, 2007). Existem algumas divergências na hora de definir quais países fazem parte da América Latina, mas de uma maneira geral são os países que compõe a América do Sul, a América Central e ainda o México. No caso, o que esses países têm em comum é o fato de terem sido colonizados por países de falas oriundas do latim.

De acordo com Souza (2011, p. 33), é consenso considerar que o Brasil faz parte da América Latina, entretanto, nem sempre foi assim, pois:

[...] muito embora a América Latina num primeiro momento fosse considerada sinônimo de América Espanhola, o Brasil em contrapartida era tido como parte da América Meridional ou da América do Sul na visão de intelectuais e escritores hispano-americanos. Tal visão também era compartilhada por diversos diplomatas, escritores e intelectuais brasileiros que viam certas diferenças no contexto geográfico e histórico que os separavam da América espanhola e os levavam a sentirem-se mais próximos da Europa e, sobretudo, da França.

Na verdade, as diferenças que Souza (2011) aponta como sendo percebidas por diplomatas, escritores e intelectuais brasileiros não são tão marcantes quanto o texto citado nos dá a entender. Tomemos o aspecto geográfico, por exemplo, no norte do Brasil, a floresta

⁴ “antes de ser chamada de ‘América’, a extensa faixa territorial conquistada pelos europeus foi denominada, primeiramente, de ‘Índias’ e, posteriormente, de ‘Novo Mundo’” (ARDÃO, 1980, p. 16 apud FARRET; PINTO, 2011, p. 32)

Amazônica, que é a vegetação característica dessa região, estende-se por nove países – sendo eles Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Bolívia, Suriname, Equador, Guiana e Guiana Francesa –, tornando impossível diferenciar em que momento começa ou termina a fronteira entre tais países a não ser pelo limite geográfico estabelecido politicamente. Outro exemplo está no sul do país, em que o estado do Rio Grande do Sul compartilha do clima e da geografia dos países Uruguai e Argentina. Em relação à história, também destacada por Souza (2011) em seu texto como um dos fatores apontados para justificar a separação do Brasil em relação à América Espanhola, veremos que existe uma série de episódios em que o Brasil comungou sua trajetória com outros países de fala hispânica, como, por exemplo, o fato dos jesuítas haverem empreendido um processo de catequização no Brasil e em outros países da América do Sul desde o princípio da colonização. Isso demonstra que a separação pautada em aspectos geográficos e históricos se torna algo ineficaz, pois, se percorrermos os mais de 500 anos desde a chegada dos portugueses, veremos que o passado do Brasil se entrelaça com tantos outros países que fica difícil demarcar as diferenças.

É importante considerarmos ainda que, para grande parte dos intelectuais de países de língua latina, o Brasil também era ignorado como parte da América Latina, e que, ao fim da guerra fria, foi reforçada a posição da América Latina como uma região autônoma e com seus projetos políticos independentes (SOUZA, 2011, p. 37). Até então, a visão que os demais países tinham, principalmente os europeus, era de que os países integrantes da América Latina não possuíam estabilidade econômica a ponto de despertar interesse em relações comerciais, e isso excluía o Brasil que estabelecia relações comerciais com países considerados de primeiro mundo. De acordo com Prado (2001, p. 128):

[...] esse fenômeno começa invariavelmente pela afirmação de que a cultura brasileira está profundamente marcada por uma tradição eurocêntrica, responsável, portanto, pelo fato do país estar de olhos postos na Europa e de costas para a América Latina. Ainda que esta indicação seja indiscutível, permanece demasiadamente genérica, fechando-se nela mesma.

Ainda de acordo com Prado (2001) é possível realizar algumas observações relacionadas ao passado das duas Américas colonizadas – a portuguesa e a espanhola – como sendo inevitáveis. Como a questão das metrópoles ibéricas que desenharam limites não apenas geográficos, mas também culturais e ainda políticos para cada região. Assim, as independências não solucionaram esse impasse e não promoveram o que seria a proclamada necessidade de união entre os países americanos do sul.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua

historiografia, trabalhava a ideia de que a identidade interna deveria ver o Brasil como resultado da junção de “três raças”, sendo elas: o índio, o branco e o negro. Externamente, durante esse período em que se discutia a diferença entre o Brasil e os demais países da América Latina, a identidade brasileira foi construída entre regimes políticos antagônicos, a monarquia e a república. Os demais países da América Latina eram considerados inimigos potenciais do Brasil e se constituíam na representação da barbárie, já o Brasil era considerado forte e poderoso (GUIMARÃES, 1998, p.07 apud PRADO, 2001, p. 132). De acordo com argumentos de historiadores e publicistas do Império, havia grandes diferenças entre os regimes políticos e era isso que marcava o distanciamento entre o Brasil e os demais países da América Latina (PRADO, 2001).

Por mais que existam países da América Latina que se esforcem para estabelecer vínculos com os países vizinhos, principalmente através de relações comerciais, como o exemplo do Mercosul, ainda temos países que se voltam para a Europa crendo, talvez, que os países da América Latina sejam fracos e vulneráveis. Isso faz com que se crie a imagem de que a América Latina é a periferia do mundo desenvolvido. Outro fator que pode ser apontado é o fato do Brasil ser o único país que fala português. Esses discursos de que o Brasil não integra a América Latina, somados ao fato do Brasil ser o único país que fala português talvez sejam os responsáveis por fazer com que o Brasil não se sinta até hoje parte da América Latina. Esse, talvez, seja um dos motivos pelos quais o Brasil valorize a língua inglesa em detrimento da língua dos seus vizinhos.

2.4 Crenças a respeito da Língua Espanhola

Crença é uma palavra derivada do latim *credentia*, e significa atitude ou convencimento em algo ao julgar compatível e coerente com a realidade de tal maneira que o indivíduo crie autenticidade no discurso proferido, fazendo com que tal se torne a verdade em conjunto de suas ações. Segundo Barcelos:

[...] é uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

No entanto, essas concepções, ainda que individuais, são pautadas em perspectivas sociais, sendo, portanto, consequência da interação do sujeito com o meio social. Tendo essas

concepções como base, o estudo das crenças sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira foca-se na convicção sobre determinados aspectos da assimilação de uma língua (BURGEILE; SILVA; MELO, 2009).

De acordo com Barcelos (2004), os estudos relacionados às crenças tiveram início em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. O interesse no assunto surgiu, então, de uma mudança que ocorreu dentro da Linguística Aplicada (LA): a mudança de visão de línguas com o enfoque na linguagem para o enfoque no processo. O que Barcelos ainda ressalta é que essas concepções podem trazer implicações para o ensino de línguas, pois, tanto os professores quanto os alunos carregam suas crenças relacionadas a língua para a sala de aula. Tais crenças são formadas através de suas experiências sociais, podendo interferir tanto de maneira positiva quanto negativa no processo de ensino e de aprendizagem, sendo importante o surgimento de questionamentos durante o decorrer das aulas para que tais crenças sejam destruídas ou fortalecidas.

Os estudos relacionados a essas concepções avançaram de modo a investigar a conexão entre esses conceitos apresentados pelos alunos e o contexto em que estão inseridos. Neste tópico, abordaremos duas crenças relacionadas ao ensino de língua espanhola, a primeira: o espanhol é fácil; a segunda: o espanhol correto é o espanhol falado na Espanha.

2.4.1 O espanhol é fácil

Uma das crenças mais comuns a respeito da língua espanhola diz respeito a considerá-la como uma língua fácil. É frequente ouvir dos brasileiros que não é necessário estudá-la para conseguir comunicar-se. Isso se dá pela origem latina comum entre a língua portuguesa e a espanhola. Pois é essa proximidade existente que faz com que o indivíduo alimente a crença de que o espanhol é uma língua fácil. Celada (2002, p. 32) justifica que:

O efeito de proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina - espanhol e português do Brasil - contribuiu a produzir um "efeito de transparência" que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola. Nesse sentido, inclusive, é possível afirmar que, em muitos casos, o espanhol se apresentava, mais do que como uma língua estrangeira, como uma "versão", ora "mal falada", ora "mais formal", do português do Brasil. Em síntese, e de uma forma geral, podemos dizer, com relação ao estatuto dessa língua no Brasil, que não lhe era suposto um saber e, por isso, o enunciado possível na boca de não poucos brasileiros até o início da década de 90 era: "Estudar espanhol?! Precisa mesmo?".

Percebemos que essa proximidade favoreceu para a criação da crença de que o espanhol é uma língua fácil, fazendo com que muitos questionassem a necessidade de estudar

tal língua. Entretanto, Villalba desmitifica essa crença, afirmando que:

Atrás do mito de língua fácil existe uma realidade complexa e delicada que, do ponto de vista linguístico, merece uma descrição que identifique as características de cada léxico, levando em consideração não só o aspecto semântico, mas também o morfológico, o sintático e o formal (ortografia e fonologia) que compõem o conhecimento lexical. Do ponto de vista da linguística aplicada, faz-se necessário uma abordagem vertical dessa descrição que analise o processo de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros para possibilitar um tratamento científico da questão lexical em sala de aula, matizando, assim, a falácia desse mito (VILLALBA, 2004, p. 107).

Assim, quando falamos em aprendizagem da língua espanhola para falantes brasileiros:

[...] é possível observar dois aspectos: de um lado, confirma-se totalmente a negligência pelo léxico, sobretudo pela crença generalizada de que se trata de duas línguas muito próximas, cuja semelhança facilitaria a comunicação oral e escrita tanto em contexto informal como em institucional; de outro, a experiência docente aponta para a dificuldade dos alunos de atingir um nível satisfatório nessa língua estrangeira, apesar da semelhança, o que permite inclusive revisar a hipótese da similaridade como fator de aprendizagem ou, pelo menos, permite restringi-la, condicionando-a ao grau de proximidade interlinguística percebida pelo aprendiz e à definição de aspectos em que se dá essa facilidade (VILLALBA, 2004, p.102).

Dessa maneira, consideramos que, mesmo havendo semelhanças entre as duas línguas, o processo de aquisição da língua espanhola apresenta uma série de dificuldades para o aluno, fazendo-se necessário muito estudo até que se atinja um nível satisfatório de proficiência, pois as semelhanças podem tanto auxiliar, quanto atrapalhar quando se trata do quesito aquisição de vocabulário. De acordo com Carmolinda (2005), a maior semelhança entre as duas línguas está no léxico, sendo que 85% do vocabulário da língua portuguesa e da língua espanhola possuem uma origem comum. Isso é o que faz com que exista a crença de que o espanhol se trata de uma língua fácil. Essa semelhança faz com que o aluno apresente uma transferência da Língua Materna (LM) para a LE, o que pode ser útil no período inicial da aprendizagem, porém, já em um período mais avançado, essa transferência pode causar obstáculos no aprendizado. Ou seja, o aluno na tentativa de transferir elementos de uma língua para a outra sofre com a interferência, o que é considerado por muitos como um ponto negativo. Essa crença pode ser considerada um dos motivos pelos quais os brasileiros optem por aprender outras línguas estrangeiras, deixando o espanhol em segundo plano.

Em decorrência disso, muitos acreditam que, em uma viagem a qualquer país que possua o espanhol como língua oficial, conseguirão facilmente se comunicar, o que acaba se tornando um grande equívoco, pois muitos brasileiros falam errado o espanhol e acabam

caindo no denominado “portunhol”⁵. Em relação ao vocabulário, existem diversas palavras compartilhando o mesmo significado em ambas as línguas, porém tantas outras têm a mesma escrita e às vezes a mesma pronúncia, mas possuem significados diferentes, e isso pode criar situações constrangedoras para o turista desavisado e, também, para outras pessoas, chegando ao ponto de tornar-se ofensivo, mesmo que de forma inconsciente. De acordo com Celada (2002, p. 41-42), é:

[...] a proximidade linguística e o modo como esta foi tratada historicamente que propicia uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro. A proximidade, portanto, possibilitaria uma "ilusão de competência" sobre a outra língua, postura esta que fica mais ou menos relativizada de acordo com o funcionamento individual e singular de certos parâmetros.

Em contrapartida, quando os aprendizes começam a conhecer o espanhol, percebem que é uma língua diferente do português e que, contrariamente ao que muitos acreditam, necessita de dedicação, pois se trata de uma língua tão complexa quanto qualquer outra, exigindo o conhecimento lexical. Villalba defende que:

Atrás do mito de língua fácil existe uma realidade complexa e delicada que, do ponto de vista linguístico, merece uma descrição que identifique as características de cada léxico, levando em consideração não só o aspecto semântico, mas também o morfológico, o sintático e o formal (ortografia e fonologia) que compõem o conhecimento lexical. Do ponto de vista de linguística aplicada, faz-se necessário uma abordagem vertical dessa descrição que analise o processo de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros para possibilitar um tratamento científico da questão lexical em sala de aula, matizando, assim, a falácia desse mito (VILLALBA, 2004, p. 107).

A língua espanhola, por ser vista como fácil, acaba recebendo pouca relevância em relação a outras línguas, como, por exemplo, o caso da língua francesa e da língua inglesa. Essa relação também se estende a forma como o espanhol é ensinado, levando ao estabelecimento de uma prática educativa também vista como fácil, tendo de consideração que, em diversas ocasiões as duas línguas (espanhola e portuguesa) são trabalhadas em contraste durante as aulas, reforçando a crença de que o espanhol é uma extensão da língua portuguesa, por conseguinte, uma língua fácil de aprender. Todavia, isso limita os alunos na evolução dos conhecimentos que essa nova língua pode proporcionar.

⁵ O portunhol ou “portuñol” é um fenômeno que ocorre nas fronteiras entre os países lusófonos e países de fala hispana. Conhece-se como o portunhol a mistura entre o espanhol e o português criada pelos habitantes fronteiriços (MORALES, 2016).

2.4.2 O verdadeiro espanhol é o da Espanha

Durante o processo de colonização, com a vinda dos espanhóis para a América, a língua espanhola foi imposta como principal língua em diversas regiões. Tais regiões converteram-se no que hoje compreendemos como os países: Bolívia, Panamá, Colômbia, Equador, México, Cuba, El Salvador, Honduras, Guatemala, República Dominicana, Costa Rica, Belize, Nicarágua, Porto Rico, Paraguai, Venezuela, Argentina, Peru, Uruguai e Chile. A língua trazida pelos colonizadores mesclou-se não somente com as variedades linguísticas de tribos indígenas já existentes nesses países, mas também, em decorrência do tempo, com a língua de diversos outros imigrantes que vieram para a América, dando origem a múltiplas variedades de emprego da língua espanhola (BARRIOS, 2001).

Apesar do surgimento de tantas outras variedades da língua, a variedade empregada na Espanha continua, até hoje, sendo tratada com maior prestígio do que as demais. No caso do Brasil, tanto os professores de língua espanhola quanto os materiais didáticos valorizam a variante empregada na Espanha em detrimento das hispano-americanas. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando o livro didático aponta a variedade empregada na Argentina e no Uruguai (*voseo*) como uma curiosidade e não como um padrão de língua. Tal prática, somada com o aspecto do Brasil não se perceber como parte da América Latina, faz com que os brasileiros vejam a língua espanhola como algo vinculado a Espanha e desconsiderem os seus vizinhos mais próximos. Isso gera um distanciamento entre o aprendiz da língua e o espaço em que esta é empregada. Mesmo que o Brasil faça fronteira com sete países hispano-falantes, a oferta da disciplina de espanhol nas escolas ainda é muito recente, demonstrando que há um desinteresse e desprestígio pela língua desses países.

No tocante à variante, deve ser considerado que “não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa, e regida por regras gramaticais. O que leva à escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas” (LOBATO, 1986, p.26). Assim, a ideia de prestígio que está hoje vinculada à variedade espanhola, como afirma Barrios (2001), também é perpetuada por diversos países hispano-americanos, o que demonstra um sentimento de inferioridade que ainda persiste frente a antiga metrópole.

Para Vilhena (2008, p. 4), a justificativa para essa maior valorização a uma variante tão distante do Brasil surge da premissa de que:

A abordagem sociolinguística que oferece suporte à produção de LD (livros didáticos) nacionais para o ensino de língua espanhola, ao estruturar de um modo bastante plausível as diferentes variantes que coexistem no interior de uma mesma língua, omite o fato de que tais variantes estejam em fricção, não possuam o mesmo valor e nem coexistam pacificamente, pois estão em disputa pelo reconhecimento de seu *status*, sendo que somente uma será eleita a norma padrão.

Vilhena (2008, p. 4) afirma, ainda, que “os LD não são somente um reflexo de concepções linguísticas, mas, sobretudo, influenciam as concepções e comportamentos desenvolvidos por professores no interior de sala de aula”. Então, ao considerarmos a disputa por *status* entre as variantes da língua espanhola, vemos que a variante peninsular acaba prevalecendo diante das demais. Desta maneira, mesmo que os materiais didáticos tentem apresentar uma língua espanhola “neutra”, ocorre que professores são influenciados, através do material didático, a adotar a variante Espanhola como modelo de ensino. Isso faz com que se estabeleça e perpetue a crença de que a variante da Espanha é a correta, enquanto tantas outras existentes na América Latina são inferiorizadas.

Apesar de o Mercosul ter sido um dos fatores a impulsionar o interesse pela língua espanhola no Brasil, a referência linguística ainda trata de ser o espanhol peninsular. Uma possível justificativa para isso é o fato de serem as editoras espanholas as que dominam o mercado no Brasil (KRAVISK, 2007). Isso decorre de dois fatos: o primeiro se trata da ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural para os países que fazem parte do Mercosul, de forma particular, e da América Hispânica, de forma geral. Esse fato gera a ausência de uma política de publicação e de distribuição de materiais didáticos locais. O segundo se trata da existência dessa mesma política na Espanha, ficando esta mais latente desde a criação do Instituto Cervantes com sede em Madrid e com filiais em vários países, inclusive no Brasil. O Instituto Cervantes é uma instituição pública que foi criada na Espanha em 1991 com o intuito de promover o ensino da língua espanhola. Esse Instituto oferece vários cursos, se destacando o destinado a professores de espanhol (CAMARGOS, 2003 apud KRAVISK, 2007). Essa instituição se propõe a propagar pelo mundo a variante peninsular, o que tornou comum a prática de professores nativos de outras nacionalidades, que não a espanhola, abrirem mão de suas variantes, em busca de propagar a variante da Espanha como língua padrão/culta. A partir desses fatores se produz preconceito até mesmo pelos professores hispânicos que não empregam a variante ibérica, ocorrendo uma transferência para o aluno que acaba muitas vezes por desvalorizar as variantes latino-americanas, tomando-as como erradas, perpetuando preconceitos, menosprezando a língua de nossos vizinhos.

O que queremos ressaltar aqui é que, quando tratamos de discutir sobre as variantes linguísticas, não devemos cogitar a existência de apenas uma. No caso da língua espanhola, existem distintas variantes na América Latina e cada uma representa a cultura e diversidade do seu país, não sendo inferior nem superior frente as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil iniciou há muito tempo, porém as discussões acerca deste assunto ainda não apresentam um consenso. Durante o Período Imperial, por exemplo, os alunos chegaram a estudar seis línguas, estando inclusas as clássicas e as modernas. Todavia, com o passar dos anos, a quantidade de horas estudadas foi diminuindo de maneira gradativa, bem como as línguas que eram ofertadas foram alterando-se.

A primeira vez que o espanhol surgiu nas discussões do ensino de línguas foi em 1942, com a Reforma Capanema. Essa Reforma foi considerada importante por se tratar da primeira a incluir o ensino da língua espanhola nas grades curriculares, mesmo que de maneira facultativa. Até então, as línguas estrangeiras que possuíam destaque à época eram o inglês e o francês. Em se tratando das LDBs, foi possível perceber que o ensino das línguas estrangeiras foi tratado na contramão do contexto histórico vivenciado. Com a primeira LDB, perdeu-se a obrigatoriedade do ensino de LE. O que as línguas estrangeiras haviam conquistado anteriormente foi perdido, pois a quantidade de horas/aula ofertadas para o ensino de LE foi diminuída de maneira drástica. Com a segunda LDB, em 1971, foi mantido o mesmo tratamento concedido às LEs. Somente em 1996, com a terceira LDB, é que o ensino de línguas estrangeiras se tornou efetivamente obrigatório, dando a possibilidade de que fossem ofertadas duas línguas estrangeiras, uma em caráter obrigatório e a outra em caráter facultativo. No entanto, esse aspecto favoreceu de maneira mais positiva a língua inglesa quando comparada com a língua espanhola. Com relação aos PCNs, há uma preocupação com a inserção das línguas estrangeiras. Essa preocupação está relacionada à comunicação e interação. Os PCNs buscam, ainda, desmistificar o fato de que a língua inglesa deve ser a única língua a ser estudada na escola, concedendo, assim, um espaço a outras línguas estrangeiras, dentre elas a língua espanhola.

A Lei do Espanhol foi a maior conquista que o ensino de língua espanhola pôde vivenciar até o período atual. Tal lei só trouxe benefícios, tanto para os profissionais da área, quanto para os alunos. No âmbito profissional, o mercado de trabalho foi expandido para quem já era formado e, por mais que o governo alegasse que o país não possuía uma quantidade de professores que suprisse a demanda, seria apenas uma questão de tempo, tendo em vista que muitas universidades no Brasil já ofertavam cursos com licenciatura em língua e literatura espanholas. Em relação ao alunado, esse encontrava mais uma oportunidade de conhecer uma língua estrangeira e as culturas a ela atreladas. Porém, foi com a publicação da

Medida Provisória 746 que as conquistas que a língua espanhola conseguiu alcançar foram perdidas, pois além de revogar a Lei do Espanhol, alterou os trechos da LDB que tratam do ensino de línguas estrangeiras, primando pelo ensino da língua inglesa.

Esse tratamento concedido ao espanhol na legislação pode ser percebido como decorrência de uma postura social assumida no Brasil frente a essa língua. Ao levantarmos algumas hipóteses para justificar essa postura encontramos: relações comerciais; o inglês como língua franca; identidade não compartilhada; crenças de que o espanhol é uma língua fácil e de que o espanhol correto é o espanhol da Espanha. Em relação à primeira hipótese, destacam-se: o fato de o Brasil manter relações comerciais com países de fala inglesa desde o período de colonização, além de estar voltado para a Europa e de visar relações comerciais com os EUA, constituindo esses episódios como relevantes no momento de escolher a língua estrangeira, contribuindo para que a língua inglesa fosse mais valorizada do que o espanhol. Embora, atualmente, o Brasil possua relações comerciais com outros países da América Latina, estas não são vistas como suficientes para estabelecer o ensino da língua espanhola como relevante dentro do cenário educacional brasileiro, pois o inglês já ocupa o lugar privilegiado por se tratar de uma língua franca e por prevalecer em muitos outros países.

Outra hipótese pode atuar na justificativa para que o ordenamento legal negligencie o estudo do espanhol está no fato de que o Brasil não compactuar com a ideia de possuir identidade histórica e cultural semelhante aos demais países da América Latina. Talvez isso se deva ao fato de os países latino-americanos serem vistos como não possuidores de estabilidade econômica, convertendo-os, aparentemente, em fracos e vulneráveis aos olhos do restante do mundo, e ao fato de o Brasil ser o único país que fala português dentro da América Latina. Esses elementos podem ser vistos como fatores de distanciamento em relação aos demais países.

Os últimos aspectos que destacamos em nossa discussão foram as crenças relacionadas ao ensino de língua espanhola. A principal delas (o espanhol é uma língua fácil) se deve ao fato do espanhol e do português derivarem do latim, possuindo grandes semelhanças vocabulares. Essa crença faz com que muitos acreditem que não é necessário estudar a língua espanhola, o que faz com que o espanhol receba pouca relevância, desconsiderando sua complexidade.

A segunda crença (o verdadeiro espanhol é o da Espanha) se estabelece a partir de uma valorização da variante peninsular em detrimento das variantes hispano-americanas. Isso faz com que se acredite que existe um espanhol mais correto do que outros, ocasionando um desinteresse pelas línguas dos nossos vizinhos.

Por fim, é importante ressaltar que todas essas hipóteses que levantamos são apenas hipóteses, devendo ser tomadas como um conjunto para tentarmos justificar a posição que a língua espanhola ocupa no cenário educacional brasileiro. Entretanto, isso não significa que não sejam necessárias discussões para que se rompa com esse tratamento que o espanhol recebe a longo do tempo, para que se inicie um processo de valorização da língua dentro do cenário brasileiro, uma vez que é uma língua tão importante quanto qualquer outra e é uma língua que faz parte da história do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem & Ensino*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217>>. Acesso em: 14 jul. 2017

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana M. F e ABRAHÃO, Maria H. V. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BARRIOS, Andrea Masciadri. Variação linguística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VENTROMILLE-CASTRO, Rafael. **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: o ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-34.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial do Brasil, Rio de Janeiro, 1 maio 1931, p. 6945.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942, Seção 1, p. 5798.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 01-06.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.

_____. **Resolução nº 58/76**, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: Documenta nº 193, Rio de Janeiro, dez. 1976.

_____. **Decreto nº 350**, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1991, Seção 1, p. 26443.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 01-09.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

_____. **Lei nº 11.161/05**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, 08 ago. 2005, Seção 1, p. 01.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016, Edição Extra, Seção I, p. 01-02.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério das relações Exteriores. **Estados Unidos da América**. Brasília: Ministério das relações Exteriores, [201-]. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5120-estados-unidos-da-america>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BURGEILE, Odete; SILVA, Dianne Severo da; MELO, Michele Nascimento. As implicações das crenças do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: BURGEILE, Odete; ROCHA, Júlio César Barreto (Org.). **Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas**. São Carlos: EDUFRO, 2009. p. 179-189.

CARMOLINGA, Rafael Alcaraz. Do Português ao Espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil - Passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 227 f. Tese de Doutorado - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002. Disponível em: <http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2017.

CHAGAS, Raimundo Valnir Cavalcante. **Didática especial de línguas modernas**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHAGURI, Jonathas de Paula. O ensino de línguas estrangeiras com a LDB 1971. **HELB** – História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília, ano 5, n. 5, jan. 2011. ISSN 1981 6677. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/agosto 2009. e-ISSN 1981-2582. ISSN-L 0101-465X. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

DINIZ, Dilma Castelo Branco. O conceito de América Latina: uma visão francesa. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, [S.l.], v. 12, p. 129-148, out. 2007. ISSN 2238-3824. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/185>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 30-42, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2011000200030&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A língua franca da ciência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 3-8, fev. 1997. ISSN 1518-8787. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2017.

GUELLI, Pablo López. Hablamos español!: Para Argentina, lei abre mercado no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 ago. 2005. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1808200522.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil. **LDB de 1961**. [S.l.: s.n], [20--]a. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Reforma Capanema: Pico na oferta de línguas**. [S.l.: s.n], [20--]b. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2>. Acesso em: 28 jan. 2017.

JORNAL HORA DO POVO. **Getúlio**: a primeira posse, em 1930, e a recuperação do país. [S.l: s.n.], [2010?]. Disponível em: <<http://www.horadopovo.com.br/2010/agosto/2888-11-08-2010/P8/pag8a.htm>>. Acesso em: 30 maio 2017.

KRAVISKI, Elys Regina Andretta. **Estereótipos culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. 2007. 139 f. Dissertação de Mestrado - Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/14065>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

LEÃO, Antonio Carneiro. **O ensino das línguas vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOBATO, Lúcia M. P. **Sintaxe Gerativa do Português**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. In: **Anais da VII Reunião da SBPH**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1988, p. 139-142. Disponível em: <http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cad_fac>. Acesso em: 14 mai. 2017.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Tician R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **HELB** – História do Ensino de Línguas no Brasil. Brasília, ano 1, n. 1, jan. 2007. ISSN 1981-6677. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 05 maio 2017.

MASSUIA, Caroline Sanchez; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema da era Vargas. **WEBARTIGOS**. [S.l: s.n], 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete **Reforma Francisco Campos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MORALES, Griselle M. Calderón. O portunhol: língua, interlíngua ou dialeto. **Revista [IN]Genios**, Rfo Piedras, v. 2, n. 2, p.1-10, fev. 2016. ISSN 2324-2747. Disponível em:

<<http://www.ingeniosupr.com/vol-22/2016/1/29/o-portunhol-Ingua-interIngua-ou-dialeto>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

NOGUEIRA, Raquel Ann Mendes; ZINK-BOLONHINI, Carmem. Professora, para que serve o espanhol? **Língua, Literatura e Ensino**, [S.l.], vol. 3. mai. 2008, p. 369-373. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/download/84/70>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A Imprensa e o Ensino de Línguas no Século XIX: O caso da província de Sergipe (1843-1888). **Revista da Fapese**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 23-36, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v2n2/artigo2.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. [S.l.: s.n], 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PRADO, Maria Ligia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. **Revista de História**, São Paulo, n. 145, p. 127-149, dec. 2001. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18921>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. v. 16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13-24. ISBN 978-85-7783-040-4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANTIAGO, Emerson. Período Joanino. **InfoEscola: Navegando e Aprendendo**. [S.l.: s.n], [201-]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/periodo-joanino/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, [S.l.], n. 1, dez. 2011. ISSN 2238-5754. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SCHÜTZ, Ricardo. **O inglês como língua internacional**. [S.l.: s.n], 2010. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SILVA, Vanessa Cristina da. O Ensino de Línguas no Brasil/Europa (1500-1930). **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**. Brasília, ano 8, n. 8, jan. 2014. ISSN 1981-6677. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/225-o-ensino-de-linguas-no-brasileuropa-1500-1930>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOUZA, Ailton. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 4, n. 4, p. 29-39, dez. 2011. ISSN 1984-4352. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/364>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

VALADÃO, Nayane Souza. **Os intelectuais orgânicos e a elaboração das Leis 4.024/61 e 5.540/68**. 2009. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História)- Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2009. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/historia/ano/ano_2009/tchist_elaboracao_das_leis_valadao_2009.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

VERSIANI, Flávio Rabelo. Industrialização e economia de exportação: a experiência brasileira antes de 1914. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 3-40, jan. 1980. ISSN 0034-7140. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/241>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

VILHENA, Flavia Braga Krauss de. **Sobre a homogeneização do espanhol nos livros didáticos nacionais**. 2008. 89 f. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem. Instituto de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/189acee65b6e8b7daa87f2e06b6abc8c.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VILLALBA, Terumi Koto. O mito da “língua fácil” na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 02, n. 01, p. 101-108. jan./jun. 2004. ISSN 2177-6202. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6488>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. O nacionalismo desenvolvimentista e a política externa independente (1951-1964). **Revista Brasileira de Política Internacional**, [S.l.], v. 1, n. 37, 1994.