



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL

MARCONY GLEDSTON DIAS

**O ENSINO DE ESPANHOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO – PARAÍBA**

Conceição – PB

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO LETRAS
CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL

MARCONY GLEDSTON DIAS

**O ENSINO DE ESPAÑHOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO – PARAÍBA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em
Letras/Espanhol da Universidade Federal da
Paraíba, Campus IV, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em
Letras Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Luna
Freire

Conceição – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D541e Dias, Marcony Gledston.

O ensino de espanhol: desafios e perspectivas no
município de Conceição - Paraíba / Marcony Gledston
Dias. - João Pessoa, 2021.
41 f.

Orientação: Juliana Luna Freire.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCAE.

1. Espanhol. 2. Prática docente. 3. Paraíba - Estado.
4. Conceição - Cidade paraibana. I. Freire, Juliana
Luna. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 37

TERMO DE APROVAÇÃO
MARCONY GLEDSTON DIAS

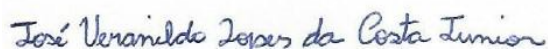
**O ENSINO DE ESPANHOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE
CONCEIÇÃO – PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola da UFPB, como requisito parcial à obtenção do grau de graduado, sob a avaliação da seguinte banca examinadora.



Prof^a. Dr^a. Juliana Henriques de Luna Freire (UFPB)

Orientadora



Prof. Dr. José Veranildo Lopes C. Júnior

Examinador



Prof^a. Dr^a. Laurênia Sales

Examinadora

Conceição – PB

2021

Dedico este trabalho à minha esposa
Sônia Maria, com quem divido as
alegrias e angústias do dia-a-dia.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor meu Deus, por me guiar, proteger e me abençoar;

À minha esposa Sônia Maria, sempre compreensiva nas horas de estudos;

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio.

À Secretária Municipal de Educação pelas informações a mim concedidas

A todas as professoras entrevistadas pela disponibilidade e atenção.

LISTA DE ABREVIATURAS

APE – Associação de Professores de Espanhol

APEEPB – Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

RESUMO

O ensino de Espanhol tem ganhado espaços nos currículos escolares desde a elaboração da Lei Federal nº 11.161/2005, que trata da obrigatoriedade do ensino desse idioma nas escolas de Ensino Médio e o torna facultativo no Ensino Fundamental. A criação da presente lei levou estudiosos e pesquisadores a discutirem como o ensino de Espanhol está sendo realizado. Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino de Espanhol, traçando um panorama da situação em que se encontra o ensino de Língua Espanhola, na cidade de Conceição na Paraíba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os temas demandados incidem diretamente sobre a realidade educacional do município de Conceição - PB e que tem como perspectiva compreender e inferir sobre a realidade educacional. Inicia-se com um estudo bibliográfico através de Irala (2004), Araújo (2021), Rodrigues (2010), Santos (2019) e Camargo (2004), sobre o Ensino de Espanhol nas escolas brasileiras. Dando continuidade, busca-se conhecer e analisar a realidade local através de um estudo de caso, precisamente uma breve pesquisa de campo, no Município de Conceição, Paraíba, na qual se constatou que, de 31 escolas municipais, apenas uma atua com o Espanhol no seu currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Espanhol, Prática Docente, Paraíba, Conceição

RESUMEN

La enseñanza del español ha ido ganando espacio en los planes de estudio escolares desde la elaboración de la Ley Federal nº 11.161 / 2005, que trata de la enseñanza obligatoria de esta lengua en las escuelas secundarias y la hace optativa en la escuela primaria. La creación de esta ley llevó a académicos e investigadores a discutir cómo se está llevando a cabo la enseñanza del español. Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza del español, tejiendo un panorama de la situación en la que se encuentra la enseñanza del español, en la ciudad de Conceição, Paraíba. Se trata de una investigación cualitativa, en la que los temas demandados inciden directamente en la realidad educativa del municipio de Conceição - PB, con la perspectiva de comprender e inferir sobre la realidad educativa. Se inicia con un estudio bibliográfico a través de Irala (2004), Araújo (2021), Rodrigues (2010), Santos (2019) y Camargo (2004), a cerca de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas. Continuando, buscamos conocer y analizar la realidad local a través de un breve estudio de caso, precisamente una investigación de campo, en el Municipio de Conceição, Paraíba, en la cual se encontró que, de 31 escuelas municipales, solo una trabaja con español en su currículo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del español, Práctica docente, Paraíba, Conceição

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE ESPANHOL: RETROSPECTIVA E REALIDADE	12
2.1 Trajetória histórica do ensino de Espanhol	14
2.2 Reflexões sobre a lei 11.161/2005.	19
3 O ENSINO DE ESPANHOL, SUAS VARIANTES E A PRÁTICA DOCENTE	23
3.1 O Ensino de Espanhol e qual variante ensinar nas escolas	25
3.2 Formação do professor de Espanhol e a prática docente	29
4. CAPÍTULO METODOLÓGICO	32
4.1 Conhecendo a realidade	33
4.2 Caracterização do local da pesquisa	33
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
6 CONCLUSÃO	37
7 REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua espanhola tem ganhado muito espaço em todas as esferas da educação no Brasil, a partir da criação da Lei do Espanhol. Isso não é diferente no estado da Paraíba, seja no contexto da educação privada, ou da educação pública. Na cidade de Conceição, Paraíba, essa realidade se repete.

Vale lembrar que essa realidade é algo bem recente dentro das políticas educacionais do país. Segundo Camargo (2004), a disciplina de Espanhol sempre esteve presente nas escolas desde a década de 1940, contudo, por uma questão de política linguística, sempre ficou em segundo plano devido à demanda pelo aprendizado do inglês. De acordo com Paraquett (2020), a importância tradicionalmente dada à língua inglesa no Brasil é resultado de uma crença que não tem sentido, que é a de associar o inglês ao trabalho e à ciência, em detrimento de outras línguas tão importantes quanto. Até que, no ano de 2005, essa realidade mudou com a Lei Federal nº 11.161/2005, que traz a obrigatoriedade do ensino de Espanhol em todas as escolas de Ensino Médio como Língua Estrangeira (LE) Moderna. Até então, de acordo com as orientações curriculares, a nova LDB (Lei de Diretrizes Bases) de 1996 já ofertava aulas de LE, cabendo ao aluno escolher qual idioma estudar, entretanto, por questões sociais, principalmente de ordem cultural, um grande número de instituições ofertava no currículo o idioma Inglês. Essa realidade vivenciou-se por muitos anos e, mesmo depois da promulgação da nova LDB, em que houve grandes discussões sobre inovações na grade curricular, o inglês continuou, na prática, como oferta predominante de ensino de LE.

Considerando que o estudo é agrupado como um ciclo, no caso uma evolução gradual do Fundamental ao Médio, para que seja uma continuação de conhecimento, é imprescindível também instituir o Espanhol no Ensino Fundamental: já que a maioria dos alunos do Ensino Médio, conforme demonstram estudos e pesquisas, quando fazem a opção por língua estrangeira em prova de ENEM e vestibulares, optam pelo idioma Espanhol (GOMES, 2020). O Ensino Fundamental, no caso, seria a base para o início dos estudos do idioma, fortalecendo-se no Ensino Médio.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer e refletir sobre os desafios de estudar o Espanhol como LE na Cidade de Conceição, Paraíba. Sabe-se que o conhecimento é a melhor forma de orientar as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, avaliando os critérios de eficácia e eficiência. Dentro dessa premissa, é fundamental que

haja uma compreensão sobre a realidade do ensino de Espanhol no Município de Conceição, atribuindo um caráter científico ao tema abordado.

Assim, este estudo tem como objetivo geral revisar estudos teóricos e pesquisas que situem o contexto histórico do ensino de Espanhol no Brasil, traçando uma panorama com o ensino de Espanhol no município de Conceição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no qual os temas demandados incidem diretamente sobre a realidade educacional voltada para o universo linguístico aplicado e que tem como perspectiva compreender e inferir sobre uma nova realidade educacional.

O estudo aqui está organizado em quatro capítulos: o primeiro inicia com a introdução, direcionando e fazendo um breve comentário sobre a pesquisa em si. O segundo capítulo traz uma reflexão histórica sobre o ensino do Espanhol no Brasil, dando ênfase a uma retrospectiva histórica e uma breve discussão sobre a Lei Federal nº 11.161/2005, que institui o idioma Espanhol como ensino obrigatório no Ensino Médio. O terceiro capítulo trata de dois assuntos que se articulam: a formação do professor de Espanhol e suas dificuldades, e a variação linguística, ou especificamente qual variante ensinar. Por fim, o quarto capítulo busca refletir sobre a localidade, através da pesquisa de campo, com a análise das entrevistas dos professores sobre a o ensino de Espanhol.

2 O ENSINO DE ESPANHOL: RETROSPECTIVA E REALIDADE

A competência comunicativa se caracteriza pela capacidade de se comunicar, ou saber usar a língua diante de um contexto real de uso. Ela é bem definida no processo de aquisição do conhecimento da língua materna, quando o ser humano na sua naturalidade consegue entender e ser entendido. A língua materna, como as demais línguas, possui suas variedades linguísticas e permite a compreensão dos discursos:

É normal que uma língua possua diversas formas alternativas de se dizer a mesma coisa. Algumas palavras têm o mesmo referente, outras têm duas ou mais pronúncias, existem também diferenças sintáticas nas construções do discurso, e tudo isto ocorre num contexto social em que a língua é usada. (ALBERTI, 2018, p. 26)

De acordo com Alberti (2018), o uso que cada indivíduo faz da língua depende de várias circunstâncias: do que vai ser falado e a forma, o contexto, o nível social e cultural de quem fala e para quem se está falando, contribuindo para a evolução constante das

mesmas: “Como existem várias línguas no mundo, faladas por diferentes povos, com culturas e identidades próprias, situadas em regiões geográficas diversas e influenciadas por inúmeros fatores extralinguísticos todas essas línguas mudam e evoluem diariamente” (ALBERTI, 2018, p. 20). Alberti (2018) acrescenta ainda que a linguagem do texto deve ser adequada à situação, ao interlocutor e à intencionalidade do falante, como também à região em que está inserido. Assim, a língua deve ser vista como algo mutável, contextual e comunicativo.

Contudo, quando se fala de competência comunicativa e aquisição de uma língua estrangeira (LE), essa realidade requer reflexões, visto que não há um processo de democratização da aquisição e uso de uma ou mais línguas estrangeiras no país. Destaca-se a falta democratização, tendo em vista as dificuldades que as escolas públicas têm com o ensino de LE, já que, na sua maioria, funcionam com carga horária mínima, o que caracteriza uma inclusão com perspectivas de exclusão. Como garantir que os alunos aprendam um novo idioma para desenvolver estas habilidades comunicativas? Inclui-se um novo idioma, mas não se dão condições para desenvolver com eficiência a capacidade comunicativa e a formação integral do aluno, como orienta Alberti (2018),

O aprendizado de uma Língua Estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma Língua Estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas (PARANÁ, 2008, p. 57, *apud* ALBERTI, 2018, P. 21).

Constata-se, na realidade, que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira estão centrados ainda nas classes altas da sociedade brasileira, através das escolas particulares, que são inseridas além do currículo, com aulas complementares de LE e cursinhos, entre outras. (ALBERTI, 2018). Soma-se a isso o fato já mencionado, que elaboraremos posteriormente, sobre a prevalência na maioria das escolas do ensino de Inglês como língua estrangeira ofertada nas escolas.

2.1 Trajetória histórica do ensino de Espanhol

Para pensarmos sobre a instituição do ensino de Espanhol e todo um questionamento sobre planejamento curricular, não podemos deixar de discutir sobre o que ensinamos como língua espanhola. Resgatando o que foi dito na seção anterior sobre a evolução natural das línguas, sabemos que, historicamente, as línguas são mutáveis e passam por diversas modificações. O Espanhol não foi diferente e, ao longo dos anos, à proporção que a sociedade se desenvolvia, o idioma que se formou como Castelhana/Espanhol continuou sendo enriquecido e modificado pelos seus usuários. Segundo MORAIS (2010), ela está classificada em três momentos específicos da história da humanidade,

Sob o que se conceitua hoje como língua espanhola temos três momentos: o castelhano antigo, entre os séculos X e XV; o espanhol moderno, língua que floresceu do século XVII ao XVIII e por fim o espanhol contemporâneo, desde a fundação da Real Academia Espanhola até os dias atuais. (MORAIS, 2010. P18)

Registra-se, segundo o autor, que o Espanhol foi instituído como língua oficial da Espanha em 1536, pelo Imperador Carlos I, sendo que bem antes já tinha chegado a América em 1492, por Cristovão Colombo, que desbravava as Américas e difundia o castelhano/espanhol por todo o continente (Morais, 2010) . Havia uma ambiguidade quanto à nomenclatura da palavra: uns conheciam e falavam castelhano, outros nomeavam o idioma de espanhol. Esta discussão foi superada, pode-se usar tanto o termo espanhol como castelhano para designar a língua comum da Espanha e de muitos outros países da América (MORAES, 2010).

Sendo o Brasil um país das Américas, foi colonizado por portugueses, mas contou também em alguns momentos por espanhóis, assim que consta-se a presença desse idioma no período colonial, conforme afirma Moraes (2010):

identifica-se que a presença espanhola no Brasil data dos tempos coloniais quando Portugal e Espanha se unificam e Brasil, enquanto colônia, é influenciado pela corte espanhola, já que a mesma possuía grande interesse sobre nosso território, sobretudo nas regiões litorâneas de São Paulo e Santa Catarina. (MORAIS, 2010. P20)

Nessa pequena retrospectiva, percebe-se que um idioma, seu uso e expansão estão relacionados com as relações econômicas. Como, por exemplo, a presença de espanhóis aqui no Brasil na expansão cafeeira. De acordo com MORAIS (2010), do fim do século XIX para o início do século XX houve um grande processo migratório de espanhóis em busca de melhores condições de vida. Viam no Brasil essa oportunidade, sonhos que para muitos tornaram-se verdadeiros pesadelos, desde o traslado de seu país de origem em

porões de navios até o ingresso em fazendas que tinham como administradores senhores escravocratas que os tratavam não como trabalhadores, mas como escravos.

Já início dos anos de 1950, no qual o Brasil vivia um período de desenvolvimento econômico baseado na indústria, viu-se mais uma vez nos espanhóis a possibilidade de mão de obra qualificada, e assim intensificaram a vinda de espanhóis com o propósito de superar o atraso brasileiro quanto ao processo de industrialização no Brasil (MORAIS, 2010). O autor relata ainda que, atualmente, o Brasil e a Espanha se relacionam por ligações econômicas de grande porte, sendo o Brasil o país latino-americano que recebe maior investimento espanhol. Outro fator que marca a presença do idioma espanhol é o processo de imigração de países latinos vizinhos como Peru, Colômbia, Argentina e Uruguai, acolhendo populações que fogem de seus países em busca de melhores condições de vida, já que o Brasil, mesmo com suas mazelas, historicamente encontrava-se em constante crescimento econômico. (MORAIS, 2010)

Mesmo com o processo de migração e a significativa presença de espanhóis no Brasil, a língua espanhola nunca esteve em destaque, devido ao “cenário político e econômico das sociedades ocidentais hegemônicas, que passa a valorizar o inglês, levando o espanhol a perder espaço no mercado de trabalho e nas relações internacionais” (PARAQUETT, 2020, p.15). Criou-se, de acordo com o estudo realizado, uma percepção de que, por ser o Espanhol uma língua muito parecida com o português e por muitos conseguirem entender o que se fala, da não necessidade de se buscar uma formação específica, com um conhecimento mais aprofundado da língua (MORAIS, 2010).

(...) criava no brasileiro um imaginário que correspondia a uma língua parecida com o Português, uma língua cuja fala e escrita eram a de um “outro” desconhecido ou esporadicamente representado por comunidades, especialmente de origem espanhola, que chegavam aos brasileiros através de imagens fortemente tipificadas e/ou estereotipadas. (KULIKOWSKI, 2005, p. 46, *apud* MORAIS, 2010, p.25)

A cada dia, no mundo globalizado em que vivemos, tem-se cada vez mais a necessidade de se aprender um novo idioma, de dominar com fluência uma nova língua. Quanto a aprender espanhol, Morais (2010) coloca dois aspectos principais sobre a motivação de aprender a língua:

O primeiro deles versa sobre a oficialidade/utilização da língua espanhola no mercado mundial – sendo língua oficial em vinte e um países, o espanhol é a segunda língua mundial como veículo de comunicação comercial e a terceira no âmbito diplomático/político, além de ser o idioma dominante da América Latina. O segundo é o âmbito cultural – ademais de ser uma língua romântica,

encontramos uma vasta obra literária e musical acerca dos mais variados assuntos. (MORAIS, 2010, P. 27)

A necessidade de se aprender um novo idioma não vem de hoje, do mundo globalizado. No transcorrer da história essa necessidade já aparece desde o Brasil Império, quando em 22 de junho de 1809 a Corte sugere que se criem nos bancos escolares duas cadeiras, uma francesa e outra inglesa, já que eram línguas “vivas e notoriamente conhecidas e de grande utilidade para o Estado”:

A oficialização do ensino de língua estrangeira no Brasil ocorre em 22 de junho de 1809 como relata Moacyr (1936), “E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa”. (MOACYR, 1936, P.61, *apud* MORAIS, 2010, P.27)

Já em 1855, com as novas reformulações no ensino, acrescentaram-se mais duas LE, o alemão como obrigatório e o italiano como facultativo. Até então não se presencia o ensino do espanhol, e o latim e o grego, como eram línguas clássicas, permaneciam normalmente,

Em 1855, o Ministro Couto realiza inúmeras mudanças no ensino para que este acompanhe o desenvolvimento do Brasil pré-republicano. Assim, alteram-se a quantidade de anos do ensino secundário, bem como as disciplinas estudadas. Abre-se então uma nova oportunidade para o ensino de línguas, tendo o francês, o inglês e o alemão como disciplinas obrigatórias e o italiano como facultativa. Nas línguas clássicas, destaca-se a obrigatoriedade do latim e do grego. (MORAIS, 2010, p.28)

A inclusão do ensino de espanhol deu-se de forma regulamentada através de lei em 1942, com a conhecida Reforma Capanema¹, conforme afirma Rodrigues:

A primeira legislação educacional que inclui a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do então ensino Secundário foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que se insere em um conjunto de medidas que pretendiam reestruturar a educação nacional, conhecida como Reforma Capanema... de acordo com esse decreto, o espanhol era ensinado como disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico e possuía, portanto, uma carga horária bastante reduzida se comparada aos anos de estudos dedicados a outras línguas modernas, como inglês e o francês, ou mesmos as clássicas, latim e grego. (RODRIGUES, 2010, P.16)

¹ A Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu (MENEZES, 2001).

Essa reestruturação recebeu o nome porque foi idealizada pelo Ministro Gustavo Capanema, no qual escolheu manter no currículo o francês e o inglês pela importância universal que as línguas tinham, e acrescentou o espanhol por ser uma língua moderna de vigorosa cultura,

o espanhol por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de riqueza bibliográfica', cuja adoção, por outro lado, 'é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente'. (CHAGAS, 1979, p.116, *apud* MORAIS, 2010, p.29)

Vale lembrar que, antes mesmo da Reforma de Capanema, o Colégio Dom Pedro II fez concurso para a língua espanhola em 1919, institucionalizando assim a disciplina (GOMES, 2020).

Contudo, esse idioma não ganhou espaço na cultura de ensino/aprendizagem nas escolas. Continuou como opção limitada ao inglês. Em 1961, veio mais uma reforma e a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da educação brasileira, implementada pela Lei nº 4.024/61. Nessas reformulações, o ensino de LE ficou como disciplina complementar do núcleo comum/parte diversificada, cabendo, aos Conselhos Estaduais de Educação optar por introduzir ou não no currículo.

Ao analisar tal decisão, defrontamo-nos com mais uma problemática: se as horas destinadas ao ensino de língua espanhola já eram insuficientes, agora a nova legislação dava mais forças para que o ensino de espanhol deixasse de existir, pois aliada a expansão capitalista e a sua tradição de ensino desde o Colégio Pedro II, optava-se pelo inglês como língua estrangeira em detrimento ao espanhol. (MORAIS, 2010, p.30)

Com a promulgação da LDB de 1.961, Rodrigues (2010) salienta que entre as três línguas estrangeiras modernas, inglês, francês e espanhol, esta última foi quem desfrutou de menor poder de adesão, quase desaparecendo dos currículos das escolas e voltando a ser discutido somente com a Lei 11.161/2005. Assim, o Inglês tornou-se disciplina obrigatória pela tradição que vinha enraizada nas escolas, e o Espanhol ficou à parte.

Após dez anos, promulga-se uma nova LDB, na forma da Lei nº 5.692/71, que possibilitava o ensino de LE tanto no primeiro como no segundo grau de ensino, sendo a obrigatoriedade apenas no ensino de 2º grau. Pouco se acrescentou nesta lei sobre o ensino de língua estrangeira.

Como o processo de redemocratização do país, surge uma nova LDB/LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei 9.394/96, trazendo grandes inovações

para a grade curricular de ensino e enriquecendo o núcleo comum e parte diversificada. Na parte diversificada permitiu-se que se valorizassem os conhecimentos regionais, além de incentivar a expansão da cultura local, ou seja, tornar o aluno conhecedor de sua própria cultura. A mesma lei torna obrigatória nos currículos da 5ª série uma língua estrangeira moderna, como está descrito no artigo 36. Hoje, com as reformulações, a LE já está inserida desde o Fundamental I.

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 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. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, na prática nada ou pouca coisa mudou, culturalmente, ou por falta de disponibilidade nas instituições, ou até mesmo por questões econômicas e sociais ligadas aos países de idioma inglês, questões que prevalecem na hora de realizar a matrícula. Quanto à língua estrangeira moderna, as escolas colocam sempre o inglês, e a optativa nunca é apresentada, ficando apenas no papel, na forma de lei.

Ao mesmo tempo, devemos ressaltar a importância dos PCNs (Parâmetros Curriculares nacionais). É um documento elaborado pelo Ministério da Educação para operacionalizar as ações contidas na Lei nº 9.394/96, contendo orientações para cada área de conhecimento, incluindo LE. O documento não especifica o idioma a ser incluído no currículo, apenas indica as diretrizes para o desenvolvimento do ensino. Nesse documento o espanhol ganha destaque, já que faz referência direta como idioma relevante.

Quando se fala em línguas modernas e relevantes, que têm influências econômicas, MORAIS (2010) retrata as orientações dos PCNs, que exemplifica línguas relevantes: “no documento, são exemplos de línguas relevantes o Inglês, pela crescente influência econômica norte-americana pós II Guerra Mundial e o espanhol pela trocas econômicas com os países do Mercosul” (MORAIS, 2010. 32).

Enquanto os PCNs destacam o Espanhol como idioma de relevância, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) não prevê o ensino de Espanhol como obrigatório na educação básica, mas apenas nos percursos formativos e de acordo com a decisão de cada

escola. A nova versão, elaborada em 2019, inclui a língua inglesa como único idioma estrangeiro no componente curricular: “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes curriculares: Língua portuguesa, Arte, Educação física e, no ensino fundamental - anos finais, língua inglesa” (BNCC, 2019, p. 63). A BNCC não leva em consideração a importância que o Espanhol tem, como destacado pelos PCNs quanto ao fortalecimento das relações econômicas com o Mercosul², que incentivou muitos brasileiros a aprenderem espanhol.

As escolas de idiomas que antes apenas ofereciam a proficiência para o inglês, algumas poucas para o francês, têm um aumento da procura por aulas de espanhol. Primeiramente um público mais diferenciado, adulto, executivos e empresários que pelo intercâmbio econômico e cultural com os países Latino-americanos componentes do Mercosul necessitam aprender tal idioma, no entanto, a busca não se limitou a este público. Juntamente com as questões político-financeiras, surge uma crescente valorização da cultura latina, através de grupos musicais, artes, cinema e incluso pelos programas televisivos. (MORAIS, 2010, p.34)

O autor acrescenta ainda outros fatores decorrentes para se buscar a aprendizagem de espanhol, entre eles a exigência de conhecimento básico à realização de cursos de especialização em outros países e o aumento na escolha do idioma nas provas de vestibulares, que fez com que muitos alunos se interessassem pelo espanhol no Ensino Médio.

2.2 Reflexões sobre a Lei 11.161/2005.

Com o processo de desenvolvimento econômico e o fortalecimento das relações com os países vizinhos que têm como idioma o Espanhol, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou, em 2005, a Lei nº 11.161, que ficou conhecida como a Lei do Espanhol, que oferta a obrigatoriedade de espanhol no Ensino Médio e o torna facultativo no Ensino Fundamental:

Como um marco para a democratização do ensino de línguas no Brasil, a Lei federal nº 11.161/2005, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, regulamentou a

² MERCOSUL - O Mercado Comum do Sul é um processo de integração regional conformado inicialmente pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai ao qual recentemente incorporaram-se a Venezuela e a Bolívia, esta última em processo de adesão (MATIAS, 2021).

oferta obrigatória de Língua Espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, e de maneira facultativa no Ensino Fundamental. (CARVALHO; SANT'ANA, p. 849, 2015)

Essa lei é vista como um marco inicial, porque foi oficialmente a primeira lei a regulamentar como obrigatória o ensino de espanhol nos currículos de ensino no Brasil. Antes mesmo da promulgação da lei, as associações de professores de Espanhol que surgiam em todo o país já tinham um projeto político que lutava pela implantação do idioma no currículo. Conforme afirma Paraquett,

O principal projeto político das Associações de Professores de Espanhol (APE) era a luta pela implantação do espanhol como disciplina escolar, o que vai culminar com a assinatura da Lei 11.161, em 2005, além da atenção que se começa a dar ao hispanismo no Brasil. (PARAQUETT, 2020, p. 18)

Assim sendo, após cumprir o prazo para que a lei entrasse em vigor, as escolas de nível médio passaram a ofertar na matrícula o ensino de Espanhol, já que até então o ensino de língua estrangeira ofertada na grade curricular era o Inglês. Contudo, nas séries iniciais, as comunidades escolares continuaram optando ainda pelo inglês como LE moderna:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996 e suas atualizações) menciona que uma língua estrangeira deve ser ofertada obrigatoriamente na grade escolar, porém não especifica qual, desse modo, as comunidades escolares optam pelo Inglês devido à ilusão de que a Língua Inglesa é a mais utilizada em todo o país pelos brasileiros. (FERREIRA; ARAÚJO, 2018. P.163)

Santos (2019) aponta a criação da lei não como um marco inicial do ensino de espanhol no Brasil, mas já como um terceiro momento, resultado de momentos anteriores na história do Brasil no tocante ao processo ensino/aprendizagem da língua espanhola,

O primeiro, antes da década de 1990, foi marcado pela crença de que, por conta da proximidade com os países de fala hispânica, aprender espanhol era uma tarefa nada complicada. O segundo momento foi a criação do Mercosul, que, como bloco econômico e político, promoveu o movimento que integrou e fez revolução no cenário nacional no ensino de língua espanhola, acontecimento que desencadeou políticas específicas para essa realidade. Como resultado, essa mudança culminou no terceiro momento, que, nos anos 2000, pode motivar políticas específicas voltada à educação básica, como a implantação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que fez do espanhol uma disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio e optativa no Ensino Fundamental, e a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), em 2006, que possuem um capítulo exclusivamente dedicado ao ensino da língua espanhola. (SANTOS, 2019, P.32)

Mesmo com essa repercussão econômica e política que impulsionou a “Lei do Espanhol”, a prática de ensino continuou no vazio. Isso porque, segundo Carvalho e Sant’ana (2015), a implantação dessa lei partiu de uma política mal-planejada, com objetivos econômicos predominantes aos objetivos educacionais.

Até a criação da lei, segundo Paraquett (2020), todo material de ensino era produzido na Espanha até que, em 2008, essa realidade mudou através do Programa Nacional do Livro Didático, que incentivou a publicação nacional de livros didáticos: “A entrada no PNLD vai mudar, de certa forma, os interesses de pesquisador(a)s até então pouco interessado(a)s na produção de material didático, já que muitos chegavam prontos da Espanha” (PARAQUETT, p.22, 2020).

Além disso, como é de conhecimento da dificuldade de implementação das leis brasileiras, com a Lei 11.161/2005 não foi diferente quanto às várias interpretações dadas ao texto. De acordo com Carvalho e Sant’ana (2015), existiu ambiguidade e vários entendimentos dentro da confederação quanto ao prazo de implantação, cabendo a cada estado decidir quando iniciar a oferta.

Estados como o Mato Grosso e Mato Grosso do Sul compreenderam que o Espanhol deveria estar sendo lecionado no Ensino Médio até 2010, por isso, regulamentaram a aplicação da lei em 2006 e 2007. Porém, outros estados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e a maioria dos estados brasileiros, interpretou que a implantação deveria iniciar a partir de 2010. (CARVALHO; SANT’ANA, 2015, P. 871)

Já o estado de São Paulo, segundo as autoras, decidiu implementar a lei em agosto de 2010, visto que a lei foi criada em agosto de 2005 e assim completaria nesse mês o período de carência para a implantação. Assim observa-se que este estado desejava adiar o máximo possível o ensino de espanhol.

Além do início da implantação, houve diversas divergências e vários entendimentos sobre o horário em que deveria ser ofertada essa disciplina, ora no currículo regular, ora de maneira extracurricular em centros de línguas. Carvalho e Sant’Ana destacam essa ambiguidade nos artigos 2 e 3. No artigo 2, regulamenta o ensino no horário regular da aula, já no artigo 3 determina que as escolas públicas implantarão centro de ensino de línguas estrangeiras, incluindo a oferta de língua espanhola: “Assim, na época questionou-se onde os alunos da rede pública estudariam o Espanhol: na escola regular ou nos centros de línguas? Deveriam optar por somente um local?” (CARVALHO; SANT’ANA, 2015, P. 852).

Com relação a essa questão, Rodrigues (2010) classifica de desoficialização o que está escrito no artigo 3 da Lei, ressaltando a diferença entre o público e o privado:

Outro ponto polêmico da Lei No 11.161, vinculado ao que vimos chamando de processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, aparece expresso nos seguintes artigos: Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna. (RODRIGUES 2010, p. 20).

Essa ambiguidade também foi vivenciada pelos estados, cada um com suas interpretações, desenvolvendo uma prática de ensino desarticulada. Sem unidade no desenvolvimento de políticas públicas para o ensino de um novo idioma, mas para atender a política econômica de cada estado, desenvolve o ensino da maneira que melhor lhe convém, criando inclusive mais diferenças entre as duas redes de ensino, pública e privada:

Os artigos 3º e 4º estabelecem claras diferenças entre a rede pública e privada, uma vez que as instituições privadas poderiam utilizar diferentes estratégias que poderiam incluir aulas convencionais até a matrícula em Centros de Estudos de Línguas Modernas. Nesse sentido, inferimos a possibilidade dessa legislação estar promovendo a desigualdade, uma vez que estabelece diferenças claras para as duas redes de ensino. Logo, nos questionamos o porquê de tal ação. (CARVALHO; SANT’ANA, 2015, P. 852).

Rodrigues (2010), ao realizar um estudo sobre esta lei, chama a atenção para a “desoficialização”, uma vez que o ensino de uma LE pode ser ensinada ou concebido como conteúdo extracurricular, ministrado em centros de ensino de língua estrangeira, alegando que a “escola não ensina bem as línguas estrangeira”:

e, por isso essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de modo geral. (RODRIGUES, 2010, P. 20)

Dessa forma, o ensino ministrado de forma extracurricular, principalmente em centros, desenvolve ações desarticuladas do projeto político-pedagógico da escola, não obtendo assim, sucesso com a aprendizagem de Espanhol. Dessa forma, a criação da lei apenas regulamentou, obrigando as escolas a ofertarem o espanhol como língua estrangeira moderna, uma que, ofereciam apenas o inglês.

Outro questionamento que devemos incluir, ainda que brevemente, seria a repercussão da Lei 13.415, em 2017, que mais uma vez assignou nacionalmente a obrigatoriedade da língua inglesa no Ensino Médio como obrigatória, e de outras, preferencialmente o espanhol, como optativas. De que forma, a longo prazo, desarticulária os avanços já alcançados na inclusão da Língua Espanhola no currículo das escolas brasileiras? No estado da Paraíba, especificamente, a luta pela inclusão do Espanhol se destacou no momento em que a APEEPB (Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba), associação fundada em 1989, entrou na luta para que se aprovasse uma lei estadual. Com a luta constante dos professores associados a APEEPB, a Paraíba aprovou a Lei nº 11.191/2018, posterior à revogação da legislação nacional, mas que garante a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio da Paraíba (GOMES, 2020).

3 O ENSINO DE ESPANHOL, SUAS VARIANTES E A PRÁTICA DOCENTE.

O avance inicial da Lei 11. 161 deu um passo no processo de regulamentar o ensino de espanhol no país, mas, como já foi dito, não basta regulamentar. É preciso uma discussão sobre as condições para implementá-la e fazer com que a prática docente se desenvolva com sucesso, atendendo da melhor forma possível a necessidade do discente. No tocante ao ensino de LE, a prática docente requer constantes reflexões que vão desde o interesse à necessidade do aluno de aprender um novo idioma.

Vale lembrar que o idioma é mutável, construído historicamente pelos seus usuários, e que sua aquisição não deve ser feita de forma descontextualizada, mas de uma maneira que venha a enriquecer a formação intelectual do aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência comunicativa. Sabe-se que essa competência se caracteriza pela capacidade de saber usar o idioma.

Ferreira e Araújo (2018) apontam aspectos importantes que demonstram uma aprendizagem satisfatória de um idioma, como atender telefone e dar informações:

o discente deve saber usar a língua em determinadas situações específicas de uso. Deseja-se que os alunos estejam preparados para saber atender telefone, responder informações, fazer pedidos em lugares públicos e dar informações na rua. (FERREIRA; ARAÚJO, 2018, p. 154)

A aquisição desse novo idioma pode se dar através de várias estratégias, principalmente as ligadas ao universo cultural do país, como ressaltam os autores:

assimilar uma língua estrangeira oportuniza conhecer também a cultura e as relações sociais, porque se os alunos conhecerem esses elementos poderão se apropriar do uso da língua. Com o intuito de amplificar o horizonte cultural dos indivíduos, diferentes gêneros textuais são invocados como, por exemplo: letras de música, cardápios, reportagens, publicidades etc., almeja-se que os alunos possam interagir com os mais variados gêneros, sendo que estes enfoques são representantes da cultura daquele país. (FERREIRA; ARAÚJO, 2018, p. 154)

Quando se fala de estratégias de ensino, pensa-se não só como ensinar, mas o que ensinar. Com relação a esse o que ensinar, o professor deve buscar as orientações nos documentos norteadores da prática docente, como os PCNs e as OCEM, que são documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Os PCNs indicam três fatores para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo dentro de uma abordagem sociointeracionista:

No ano de 1998, a publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries, aconselhou, com base no princípio da transversalidade, uma abordagem sociointeracionista para o ensino de língua estrangeira, ou seja, aponta a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fator relativo à história, às comunidades locais e à tradição, deste modo, valoriza-se uma abordagem voltada à interação do aprendiz incorporando aspectos socioculturais da língua através da leitura. (ARAÚJO, 2021, p. 248)

Ainda de acordo com Araújo (2021), a leitura ganha peso em frente a outras habilidades no ensino de Espanhol. Também busca-se valorizar o desenvolvimento de habilidades orais, como orienta os PCNs a tratar com particularidade a capacidade comunicativa oral, visto que há proximidade através das fronteiras com países de idioma espanhol:

com base no documento entende-se que o ensino do Espanhol por compartilhar fronteiras com países hispano falantes deve estar centrado também no desenvolvimento das habilidades orais, mencionado anteriormente, como habilidade principal para a aprendizagem de uma língua. (ARAÚJO, 2021, p. 248)

De acordo com as orientações dos PCNs e a reflexão da autora, o ensino de LE, no caso o espanhol, deve ser embasado no desenvolvimento da função comunicativa, através de leituras e interpretações contextualizadas com o cotidiano do aluno. Isso reflete o que já foi discutido anteriormente quanto à necessidade de uma orientação comunicativa e ciente das variações da língua. Já as orientações contidas na OCEM, que foi um documento elaborado logo após a promulgação da Lei 11.161, traz uma análise não sobre qual

espanhol ensinar, mas como ensinar. Rodrigues (2010) ressalta a importância desse documento para a implantação do espanhol nas escolas.

Sem dúvida, este documento pode (e deve) servir de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino desta língua estrangeira nas escolas, além de também poder contribuir para que a regulamentação dessa disciplina seja feita com coerência e responsabilidade por parte dos CEE's. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, na concepção das OCEM, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é tido como um momento privilegiado “na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (p. 131), o que contribui para “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”. (RODRIGUES, 2010, P. 22)

A autora chama atenção ainda para as orientações contidas no documento, no tocante ao espaço de aprendizagem, no qual considera a importância e a necessidade de ensinar o espanhol dentro do próprio espaço escolar, e não em Centros de Ensino de Língua estrangeira como permitia a própria lei no artigo 3º. Considera o processo de aprendizagem como uma construção coletiva, no qual leva o estudante a ver-se e a constituir-se como sujeito a partir do contato com o outro.

Esta consideração aponta, portanto, para a necessidade da manutenção do ensino da língua estrangeira no interior da instituição escolar – e não sua terceirização, ou seja, seu estudo fora da escola, em “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”, tal como permitiria a própria Lei No 11.161. A integração do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras com as demais disciplinas que compõem o currículo de cada estabelecimento é uma forma de respeitar a proposta de formação integral, além de uma oportunidade de fazer com que a língua estrangeira estudada, faça sentido para o aluno. (RODRIGUES, 2010, P. 22)

Dentre essas orientações, é relevante compreender qual variante ensinar, qual a mais indicada, proporcionando um ensino contextualizado e significativo. Ressaltando que não existe uma única variante, um único modo de falar em espanhol, já que a língua não é estática, e ela se modifica de acordo com seus usuários.

3.1 O ensino de Espanhol e qual variante ensinar nas escolas

A variação linguística torna-se objeto de estudo de vários pesquisadores e estudiosos, uma vez que envolve aspectos históricos e culturais sobre a língua, o contexto em que é realizada a ação comunicativa, entre outros aspectos. Não há certo ou errado dentro de um idioma quando se analisa pela variedade linguística. O que se destaca é a

compreensão entre o locutor e o interlocutor. Sabe-se que um idioma possui diversas formas de dizer a mesma coisa, além da variação fonética, do sotaque que cada um tem, e das marcas de regionalismo.

Ainda que o Espanhol seja apenas uma língua, ele se manifesta por diferentes variedades dialetais ou geoletais, dentro de cada comunidade linguística. Como já citado e explicado anteriormente, apresenta variedades sociais, de idade, gênero e classe social, como também, variedades nos níveis da língua, fonético fonológico, sintático, léxico e pragmático-discursivo, e ainda devido à extensa área geográfica que abrange e às múltiplas identidades dos falantes que provêm de cada região onde é falada. (ALBERTI, 2018, p. 37)

Na sua pesquisa, Alberti (2018) classifica os falantes de espanhol em grupos: o Espanhol da América que engloba regiões como, Caribe, México e Centro-américa, os Andes, Chile e Estados Unidos da América; o Espanhol da Espanha e suas variedades, no caso o castelhano, andaluz e canário; o Espanhol da África com a variedade apresentada por Magreb e Guiné Equatorial e, por último, o Espanhol da Ásia no qual se destaca as Filipinas.

Assim sendo, constata-se o vasto leque de variedade linguística do Espanhol que justifica a busca dos pesquisadores em compreender e conhecer o modelo que melhor se aproxima da realidade em que está inserido o aluno. Desta forma, são várias as pesquisas e estudos que se debruçam em compreender qual variedade de espanhol se deve ensinar em sala de aula. De acordo com Santos (2019), os estudos realizados apontam que muitos professores no exercício da sala de aula, por não ter conhecimento da variedade que tem o idioma, optam pela variedade europeia.

Pode-se constatar, portanto, referente às concepções dos professores acerca das variedades de espanhol, uma superação formal da crença que coloca a variedade europeia do espanhol como padrão, ou seja, uma inicial tomada de consciência de que existem outras variedades da língua espanhola. O ponto de tensão se concentra, no entanto, no fato de que, apesar de terem certa consciência da variação, existe uma falta de conhecimento linguístico no que se refere às variedades, tanto americanas, quanto europeias. (SANTOS, 2019, p. 34)

A autora salienta ainda que, por falta de informação sobre as variedades latino-americanas que estão mais próximas de nós, não se sentem suficientemente preparados para usá-los em sala de aula. De acordo com Irala (2004) a maioria opta pelo Espanhol da Espanha por vários motivos, entre eles uma falsa percepção de que é mais claro, mais “clássico, puro”, uma vez que o Espanhol da América, com suas influências e mudanças, é

às vezes visto de maneira negativa. Percebe-se que as razões por optar pelo ensino de Espanhol da Espanha são várias, contudo não há uma consciência real que leve a uma tomada de decisão pedagógica que favoreça a comunidade comunicativa do aluno.

Outra pesquisa apresentada por Santos (2019) diz respeito à variedade da Argentina, Chile, Madri, México e Sevilha. Entre os entrevistados, constatou-se que os mesmos optam pela variedade de Sevilha e Madri pelos mesmos motivos citados anteriormente, principalmente por um ideal de pureza erroneamente associado a ter sofrido influências. Ou seja, considera países como Argentina, Chile e México com sotaques diferenciados, tirando a beleza do espanhol:

foi possível observar que, entre professores e estudantes, há uma preferência, fundamentada no senso comum, de que a variedade espanhola é a mais “pura” e “melhor” de ser ensinada no Brasil. Observa-se, também, que esses alunos não possuem conhecimento suficiente sobre os aspectos variáveis da América Latina, visto que a maioria deles acredita que o espanhol da América é constituído como um bloco homogêneo, onde todos falam a mesma variedade da língua. (SANTOS, 2019, p. 40)

Irala (2004) chama a atenção para esta questão de optar por uma variedade mais ou menos importante, que não há inferioridade ou superioridade entre as variantes. A autora esclarece que noção de prestígio que se tem pela variedade peninsular não está exclusivamente presente nos manuais de ensino de Espanhol, encontra-se também registrada no panorama histórico da América Latina (Irala, 2004).

Esse é um fator importante a ser considerado na opção da variedade por parte do professor, que por sua formação acadêmica, deve possuir conhecimentos gerais de Linguística, levando-o ao entendimento de 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 consideração culturais ou políticas” (Lobato, 1986, p.26). (IRALA, 2004, p.104)

Entende-se, portanto, que não se deve ter prestígio por uma determinada variante, já que o idioma é mutável, e na própria Espanha existem outros idiomas como o Basco ou o Galego. Essa variação vai desde esquemas fonéticos, a morfológicos e sintáticos. Irala (2004) recorre ainda a Marcos Bagno, afirmando que esse prestígio se dá pelo trauma de inferioridade que temos com relação à Europa. “É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão ideal, que é a Europa” (BAGNO, 1999, p. 30. *apud* IRALA, 2004, p. 107)

Essa cultura de inferioridade faz com que professores desconsiderem o contato real com as variantes dos países vizinhos, o que levou na prática à inserção do Espanhol no

currículo, ou seja, buscou-se introduzir o espanhol pela aproximação com os países vizinhos e pelas relações econômicas. Hoje, por uma questão de prestígio, para não dizer preconceito, busca-se uma variedade mais distante.

Em vista disso, ignorar as diferenças existentes entre as variedades - em especial à variedade rio-platense, no caso específico - não contribui, como pensam alguns, para a unidade linguística da língua, pois as diferenças dialetais não desaparecerão, mas a omissão por parte do professor quanto à existência das variantes poderá contribuir para que o ambiente de aprendizagem da língua estrangeira na escola regular de ensino aconteça, cada vez mais, de forma descontextualizada e de pouca utilidade prática para o estudante que deseja efetivar sua comunicação na língua estrangeira em questão, principalmente numa região de proximidade com a fronteira, como é o caso do município pesquisado. (IRALA, 2004, p. 108)

A razão pela escolha da variante europeia é apresentada em uma vasta biografia. Escalada e Santos (2015) apontam outra questão que leva os professores a escolher essa variante. Segundo as autoras, dava-se devido à utilização de recursos oriundos da Espanha,

Apesar da demanda motivada por um acordo estritamente sul-americano, os materiais didáticos utilizados como ferramentas educacionais no ensino do espanhol eram basicamente produzidos na Espanha... isto se deve, em parte, “à ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul.” (CAMARGO, 2004, p. 143 *apud* ESCALADA; SANTOS, 2015, p.104)

Mais uma vez, constata-se que não existia uma política educacional voltada para a produção e a publicação de materiais didáticos voltados para questão da regionalização, ou seja, uma política de cunho educacional que valorizasse as questões que envolvem os países vizinhos, pensando apenas nas questões econômicas e políticas. Como apresentado anteriormente, no entanto, essa realidade gradualmente melhorou com o PNLD.

Embora predomine, mesmo que de forma arbitrária, a variante europeia no ensino de Espanhol, segundo Escalada e Santos (2015) há três correntes linguísticas presentes nas salas de aulas brasileiras: o comunicativismo, o sócio-construtivismo e a educação multicultural, sendo esta terceira a mais indicada por apresentar uma série de vantagens sobre as demais,

Apesar das três abordagens promoverem o processo de aprendizagem em que tanto professor quanto aluno têm responsabilidades, para estes autores (Pinto; Silva 2009, Paraquett, 2006) é a educação multicultural a mais indicada, por apresentar uma série de vantagens sobre as demais. Através dela, o professor pode levar à sala de aula temas como a diversidade linguística, trazendo à tona uma visão multicultural e apresentando aos alunos as variedades do espanhol silenciadas pela variedade padrão, a peninsular. (ESCALADA; SANTOS, 2015, p. 107)

A educação multicultural sobressai às outras correntes, pois através dela o professor pode trabalhar temas como a diversidade linguística, apresentando aos alunos o universo heterogêneo do idioma, indo além da variedade europeia imposta pelos programas educacionais, por não dizer políticos.

Contudo, nas escolas pesquisadas por Irala (2004) no interior do Rio Grande do Sul, a variedade latino-americana é vista com preconceito e o que predomina é a variante espanhola devido às influências sociais, culturais e políticas. Além disso essas influências e o preconceito com os países latinos se estende, de acordo com a literatura, à predominância da variante espanhola como opção para o ensino.

3.2 Formação do professor de Espanhol e a prática docente

Quando se fala em formação docente, pensa-se de imediato no sucesso da prática docente, uma vez que uma boa prática educativa depende da formação do professor. Para o exercício da prática educativa, são numerosas as dificuldades que o professor encontra para o exercício de sua profissão, que vai desde a formação continuada, aos incentivos que motivem a buscar a formação.

A falta de motivação para ensinar ou aprender espanhol na escola pública torna-se o grande obstáculo para o processo ensino/aprendizagem. De acordo com Ferreira e Araújo (2018), a falta de motivação e o despreparo do professor são fatores relevantes que contribuem para o insucesso da aprendizagem.

É relevante salientar que as dificuldades estão relacionadas com a falta de motivação em aprender, como também o despreparo do professor para ensinar o idioma. Outro fator que faz com que o aluno se sinta desmotivado é o material didático que é utilizado em sala, pois não condiz, na maioria das vezes, com sua realidade e o professor por não ter domínio do assunto não busca outras fontes que possam auxiliá-lo. (FERREIRA; ARAUJO, 2018, p. 156)

São intermináveis os fatores que contribuem para as dificuldades encontradas pelo professor de LE, aqui incluindo Espanhol, e dentre essas dificuldades Ferreira e Araújo (2018) apresentam outra, que é uma realidade vivida não só por professores de LE, mas por todos os professores de escolas públicas, como salas de aulas superlotadas e baixos salários,

Além dos problemas enfrentados pelos professores e alunos, evidenciam-se outros problemas apontados pelos professores, tais como: salas de aula superlotadas, indisciplina, insegurança em sala de aula e a carga horária mínima para se ensinar língua estrangeira. Todos esses fatores contribuem para que o ensino de língua estrangeira seja visto apenas como ocupação e não como uma profissão. (FERREIRA; ARAÚJO 2018, p. 157)

Esses fatores contribuem satisfatoriamente para o insucesso, já que envolve diretamente os responsáveis: uma legislação inclusiva, mas não implementada satisfatoriamente, de forma descontínua e, muitas vezes, criando grandes diferenciações entre a qualidade da rede pública e privada. Assim, na tentativa de regulamentar o ensino com parâmetros norteadores de uma escola democrática para todos, termina excluindo devido às condições de trabalho inadequadas que impõem aos profissionais de educação.

A falta de motivação em aprender por parte dos alunos, talvez gerada pela falta de incentivos, recursos, ou comunicação adequada quanto aos benefícios de aprender uma língua estrangeira, levaria ao insucesso da aprendizagem. Os resultados negativos não são gerados pelo professor em si, mas na falta de apoio que o impede de atuar com uma organização metodológica que desperte o interesse do aluno e que o motive a aprender. Mesmo com uma boa formação, que vem melhorando continuamente através de programas nas últimas décadas, muitos professores ainda se sentem desmotivados. Como conseguir sucesso na tarefa de ensinar outro idioma, quando tantos alunos ainda enfrentam dificuldade em aprender a própria língua?

Por outro lado, os docentes da área não se sentem motivados em transmitir o conhecimento porque muitos acham desnecessário ensinar uma língua estrangeira para alunos que não sabem e não querem estudar nem a língua materna e, por isso, muitos docentes não buscam novas metodologias para o ensino-aprendizagem devido à falta de compromisso e descaso com a disciplina por parte dos alunos (não só deles!). (FERREIRA; ARAÚJO 2018, p. 158)

Constata-se, portanto, que são vários os obstáculos que impedem o processo ensino aprendizagem e a escola pública, que vem atendendo maior número de alunos. Muitos terminam se destacando na vida profissional através da complementação da educação com ensino ministrado nos cursinhos e nas escolas particulares, afastando ainda mais a qualidade do ensino da escola pública e privada. Conforme afirmam as autoras,

a qualidade do ensino de língua estrangeira nos cursinhos é muito superior ao da escola pública porque eles têm professores especializados, um ambiente favorável, e a turma é reduzida para que se possa alcançar os objetivos, além de outras características que contribuem para o bom êxito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; já na escola pública as turmas são lotadas e a infraestrutura do local não contribui para o bom êxito do aprendizado do aluno,

além da carência de aparelhos tecnológicos e multimídias na instituição de ensino para que o professor possa elaborar uma aula mais dinâmica. (FERREIRA; ARAÚJO 2018, p. 160)

Não devemos generalizar a situações das escolas públicas, nem da preparação dos professores. Porém, diante de muitas dificuldades, há muitos profissionais que se preocupam com a aprendizagem do aluno e, por isso, buscam mais formação para superar os entraves na prática de ensino. Parafraseando Ferreira e Araújo (2018), a busca pela formação acontece quando o professor percebe que não está conseguindo atingir seus objetivos e que precisa mudar tanto a forma de pensar quanto o ensino e a metodologia utilizada: “a transformação e o desenvolvimento do profissional estão ligados a uma mudança de atitude do mesmo, onde ele possa perceber seus atos em sala de aula, observando o contexto social e histórico em que está inserido” (FERREIRA; ARAÚJO, 2018, p.162).

Entende-se, portanto, que a formação básica do professor de espanhol deve estar na base, nas universidades, possibilitando a discussão tanto sobre o enfoque comunicativo como na estrutura da língua. O curso deve ir além, relacionando o aprendizado com o espaço em que está inserido, levando em consideração os aspectos culturais que envolvem a língua que se busca aprender. É imprescindível se discutir no processo de formação do professor que a oferta de uma variedade linguística de Espanhol, preferencialmente o espanhol da Espanha, pode trazer prejuízos para o aprendizado.

Outro aspecto a ser valorizado na formação dos professores de espanhol é a relação entre a teoria e a prática, de forma reflexiva e dinâmica com a participação de professores, alunos, escola e comunidade, além da universidade, que deve promover momentos constantes de reflexão sobre essas práticas e os conhecimentos teóricos advindos dos estudos da língua e sobre a língua. (DELDUQUE, 2016, p.7)

Sabe-se que uma boa formação engloba conhecimentos linguísticos, culturais, didático-pedagógicos e metodológicos, acerca do que se vai ensinar. Ensinar Espanhol requer, além do que foi apresentado, uma reflexão sobre a diversidade e heterogeneidade que compõem o idioma. Um bom professor de Espanhol deve ter competência técnica e pedagógica para executar as orientações da OCEM:

a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da língua espanhola na escola regular; b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades regionais, institucionais e de toda ordem de cada situação de ensino, e das relações entre os universos hispânicos e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva; c) selecionar e sequenciar os conteúdos temáticos,

culturais, nacional e gramaticais para a consecução dos objetivos propostos; e d) definir a linha metodológica e as estratégias mais adequadas tendo em vista tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar e de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ESPANHOL, 2006, P. 145)

Com essa competência, o professor enriquece a sua prática pedagógica, vislumbra novos horizontes e proporciona uma aprendizagem significativa para o aluno. É importante levar em consideração que um idioma é mutável e se transforma de acordo com os aspectos históricos e culturais que perpassam seus usuários. Ela está em constante evolução. Um bom professor de Espanhol não é aquele que trabalha com o “puro” ou com “o clássico”, mas o que leva em consideração os aspectos culturais e históricos em que estão inseridos. Um bom professor de Espanhol envolve-se com o processo de estruturação do currículo, de divulgação e promoção de atividades que permitam o respaldo ao ensino do Espanhol, assim promovendo um ensino de qualidade, como os alunos merecem.

4. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Este capítulo se detém a situar o objeto de estudo, que é o panorama da realidade do ensino de Espanhol no município de Conceição, na Paraíba. Trata-se da metodologia de pesquisa e da reflexão sobre os dados obtidos.

Toda e qualquer pesquisa científica necessita de uma metodologia que subsidiará a qualidade e caráter científico do objeto pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2005), para que haja ciência é necessário que se empregue um método científico, pois, segundo as mesmas, toda ciência caracteriza-se pela utilização desses métodos. Para definir métodos elas afirmam:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia permite alcançar objetivos – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando caminhos a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.83)

Dentro dos métodos optou-se para esta pesquisa um estudo bibliográfico, qualitativo e analítico, seguindo de uma pesquisa de campo. A opção pela pesquisa bibliográfica se deu por proporcionar ao pesquisador informações inerentes ao seu objeto

de estudo, no caso, os desafios do ensino do idioma Espanhol no Município de Conceição. Conceituando a pesquisa bibliográfica Marconi e Lakatos (2005) afirmam:

Pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo... sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências, seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer pública, quer gravada. (Marconi; Lakatos, 2005, p.185)

Iniciou-se o trabalho de pesquisa de forma bibliográfica com auxílio de fontes diversas, através de livros, dissertações, teses e artigos, proporcionando um levantamento de fontes que contenham o conhecimento sobre a história do idioma Espanhol no Brasil. Com a análise teórica, buscou-se conseguir respostas às indagações e questionamentos no início do estudo, dando suporte para o estudo de caso.

Prosseguindo com a pesquisa, deu-se início a um breve estudo de caso, precisamente com pesquisa de campo de caráter qualitativo, com o intuito de interpretar os fenômenos e dar a eles um retrato, ainda que restrito, daquela realidade local. Para Minayo et al. (2011), a pesquisa de campo é uma atividade básica da ciência, em que se vincula pensamento e ação, através dela se consegue interpretar os fenômenos e dar-lhes significados a partir do conhecimento teórico.

Assim sendo, a pesquisa bibliográfica, juntamente com a pesquisa de campo, buscou explicar os fenômenos que envolvem o objeto de estudo de forma detalhada, analisando aspectos da realidade vivenciada.

4.1 Conhecendo a realidade

O Município de Conceição está localizado na Região do Vale do Piancó, na Paraíba, com uma população estimada em 18.363 habitantes, segundo os dados do IBGE/2010. Como qualquer outra cidade do interior, Conceição é considerada de pequeno porte, com uma área territorial de 579 km², e tem uma economia extremamente rural, que depende na sua maioria da produção agrícola.

O Município conta com 31 escolas de Ensino Fundamental, sendo 26 localizadas na Zona Rural e apenas 5 na Zona Urbana, atendendo a um número de apenas 1.156 alunos no Ensino Fundamental. Na cidade há mais duas escolas na rede estadual, com Ensino Médio, e duas na rede privada.

4.2 Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, no município de Conceição, como também em escolas da rede pública e privada. Como se sabe, a pesquisa de campo busca a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto com o objeto de pesquisa. Contudo, em tempo de pandemia, no qual o isolamento social é imprescindível para a contenção do Coronavírus (Covid 19), um vírus que se espalhou pelo mundo no final do ano de 2019 e continua assolando o país até os dias atuais, foi impossível realizar o trabalho de campo de forma direta.

Portanto, a pesquisa limitou-se à aplicação de questionário através da rede social Whatsapp, no qual foi possível coletar as informações junto à Secretária Municipal de Educação e professores. Nesse período foram realizadas entrevistas com três professores, sendo um por escola, abordando assuntos que se apresenta no capítulo a seguir.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo tem como objetivo identificar as escolas que lecionam o espanhol, suas dificuldades e perspectiva sobre o idioma, refletindo sobre a prática docente desenvolvida em sala de aula.

Entre as escolas pesquisadas destacam-se três escolas públicas: A Escola Estadual ECI Regular Maestro José Siqueira; Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda Leite Sobrinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo de Souza Neto. Foram visitadas também duas escolas privadas, de Ensino Fundamental. Só que não houve aplicação de questionário nas escolas particulares, já que a intenção era apenas identificar se as mesmas tinham no seu currículo o Espanhol. Todas as escolas particulares e estaduais oferecem espanhol. Apenas uma escola municipal oferece o idioma. Foram entrevistados três professores de língua estrangeira. Ressaltando aqui que os professores da rede privada não foram entrevistados, pois não fazia parte do objeto de estudo analisar o ensino do idioma nessa rede. Desses três professores, todos têm formação, sendo dois em Letra/Espanhol e um em Letra/Inglês. Os dois professores que lecionam o idioma Espanhol têm Licenciatura Plena em Letras/Espanhol, o que implica em ter conhecimento e formação sobre o idioma.

As perguntas que foram realizadas nas entrevistas via Whatsapp foram as seguintes:

- Qual é a sua formação e há quanto tempo leciona o idioma?
- Como professor, quais as suas satisfações em relação ao ensino de Espanhol na escola em que leciona?
- Quais suas dificuldades em relação ao ensino de Espanhol? De que maneira essas dificuldades prejudicam o processo de ensino-aprendizagem?
- Tem conhecimento sobre a “Lei do Espanhol” e que no Ensino Fundamental cabia ao aluno optar pela LE? Foi implantada na escola?
- Qual sua opinião sobre ofertar o ensino de espanhol no ensino Fundamental? Por quê?
- Em sua opinião, qual variante utiliza?

Essas perguntas foram direcionadas para os professores, e na Secretaria de Educação buscou-se saber o número de escolas e alunos, e quais atuavam com Espanhol.

O estudo aqui dá ênfase à pública, ou seja, três escolas, uma na rede estadual e duas da rede municipal, uma com o ensino de Espanhol e outra com o ensino de Inglês. Dessas três escolas, uma da rede municipal e outra estadual ofertam no seu currículo o idioma espanhol. Segundo os professores pesquisados que trabalham com o idioma espanhol, os mesmos atuam desde 2007, dois anos após a publicação da lei 11.161/2015, e acreditam na importância de se trabalhar o idioma, como também se sentem satisfeitos em lecionar. Na entrevista com a professora, ela afirmou:

Leciono Língua Espanhola há 15 anos. Atualmente, com a globalização econômica e a abertura dos mercados, o espanhol nesse contexto ficou em evidência, dada a necessidade das pessoas em aprenderem um novo idioma. Dentro dessa perspectiva, o ensino do espanhol nas escolas tornou-se nova língua. Para os brasileiros, a Língua Espanhola vem ganhando relevância nos últimos. Dessa forma, resolvi me graduar nessa área, por também me identificar bastante, após um curso no Centro Interescolar de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal. Desde então atuo nessa esfera. (Fala da Professora A, escola municipal).

De acordo com a professora B, há uma grande satisfação em lecionar o idioma e recebe bastante apoio da gestão: “É muito satisfatório ensinar uma língua estrangeira e cheia de mistérios, minha escola dá muito apoio aos professores de línguas.” Acredita-se que esta satisfação justifica-se pela formação que as professoras têm na área, pelo seu desempenho e segurança em realizar suas aulas.

Ao perguntar sobre o conhecimento da legislação anterior e sobre a prática de ofertar tanto o inglês como o espanhol para os alunos optarem, as professoras pesquisadas apresentaram realidades sobre a mudança do panorama da língua inglesa e da língua espanhola:

Sim, porém há uma certa disparidade, no que diz respeito à oferta da Língua Espanhola nas escolas do Brasil. Após a reforma do Ensino Médio em 2017, mesmo com as estatísticas apontando que cerca de 70 dos participantes que se inscrevem no Exame Nacional do Ensino Médio optam pelo espanhol como língua estrangeira, tornou o ensino da língua inglesa como língua estrangeira moderna obrigatória nas instituições de ensino, deixando o espanhol em segundo plano, como optativa. (Professora A, escola municipal)

Ou seja, a professora destaca que o espanhol vem ganhando espaço no ambiente escolar e isso reflete na escolha do idioma nas provas de vestibulares, como foi apresentado no desenvolvimento do teórico do trabalho. Também menciona a perda quanto à reforma do Ensino Médio em 2017 outra vez eliminar a obrigatoriedade da língua espanhola. Embora venha ganhando espaço, há ainda um grande obstáculo em aprender o idioma, principalmente a descrença no uso:

O que mais prejudica o aprendizado do aluno é a falta de interesse, a preguiça. Acredito ser a descrença na importância do uso do idioma. As aulas com carga horária mínima, fazem com que os alunos não mostrem interesse em aprender Espanhol e isso deixa muito a desejar no aprendizado. (Professora B, escola estadual)

Ao perguntar sobre a possibilidade de ofertar o ensino de espanhol no ensino Fundamental, as professoras responderam que acreditam ser importante, justificando pela importância que o espanhol vem tendo no país e sua estrutura e similaridade com o português.

Sem sombra de dúvidas, pois podemos observar claramente que os países que circundam o Brasil, em sua grande totalidade possuem o espanhol como língua oficial/materna, ao mesmo tempo em que a similaridade entre o português e o espanhol é significativa, pois possuem um tronco comum, são consideradas línguas irmãs, por serem provenientes do latim, nesse contexto, tornar-se mais atraente o ensino aprendizagem desse idioma, ao mesmo tempo em que os alunos desenvolvem a compreensão com mais facilidade que o inglês. (Professora B, escola estadual)

Quanto à variedade, apenas a professora da rede municipal que leciona o espanhol citou como variante o espanhol peninsular, que vem orientado nos livros didáticos: “trabalho com a coleção do 6º ao 9º ano da autora Ludmilla Coimbra” (Professora A, rede municipal)

Nas falas das Professoras A e B, constata-se a satisfação e a importância de se lecionar o idioma. A Professora C, que atua também no Ensino Fundamental, embora com o Inglês, acredita ser importante trabalhar o espanhol, mas que a mesma não tem formação na área.

Trabalho com inglês do 6º ao 9º ano, minha formação é em letras/inglês. E acredito que seria melhor que o município optasse pelo espanhol, pela semelhança que os idiomas têm, pelas músicas, novelas que os alunos têm acesso. No município tem uma escola que trabalha. (Professora C)

Embora a professora não tenha formação em espanhol, acredita que seria melhor para a comunidade educacional trabalhar com o espanhol devido ao conhecimento de mundo que aproxima os dois idiomas. Na prática, isso implicaria que a própria área de conhecimento dela nesse caso seria prejudicada. Ao ser questionada sobre as dificuldades, relatou que a falta de interesse, carga horária mínima e pouca atenção com a disciplina faz com que atrapalhe a aprendizagem da língua inglesa. Quando a professora fala em pouca atenção, acredito ser a cobrança que se dá a outras disciplinas como português e matemática, ou seja, matérias que terminam sendo mais valorizadas dentro do currículo escolar, mostrando uma situação de menos valorização, como também foi mencionado pela Professora B anteriormente.

Nas entrevistas realizadas, constatou-se a importância que o espanhol tem na visão das três professoras, embora no cenário de 31 escolas municipais apenas uma atua com o Espanhol. Vale lembrar que as demais escolas estaduais ofertam também no seu currículo o idioma Espanhol, pois segue a estrutura curricular de todo o Estado, ou seja, uma esfera maior com suas políticas educacionais próprias. Diferentemente, na rede municipal de Conceição, Paraíba, apenas uma oferta. Porém, sabemos que essa oferta não é fruto de uma política educacional específica ou da promulgação de legislação própria por parte do município, como já acontece em outras localidades da Paraíba, mas da iniciativa isolada de uma professora que acredita no potencial que o idioma tem, apoiada localmente por de uma gestão que busca inovar e atender anseios de professores e alunos.

6 CONCLUSÃO

De maneira sintetizada, este estudo abordou a trajetória histórica do idioma Espanhol no Brasil, como também uma reflexão sobre a Lei 11.161/2005, que tornava o

Ensino de Espanhol obrigatório no Ensino Médio e facultativo no Ensino Fundamental nos currículos escolares, tendo como referência para o entendimento prático a realidade da cidade de Conceição na Paraíba.

A inclusão do idioma nos currículos escolares é anterior, como demonstrado por registros como o do Colégio Pedro II de 1919, contudo só veio a se fortalecer a partir de 2005 com a publicação da “Lei do Espanhol”, como assim ficou conhecida. Essa lei foi um marco para o ensino do idioma no ensino público brasileiro. Apresentamos também a presença de outros documentos e programas importantíssimos nesse processo de regulamentação do ensino, como os PCN, as OCEM, o PNLD, além dos impactos da Lei 13.415, em 2017, que restringiu, outra vez, a oferta do espanhol como obrigatória no Ensino Médio. Por último, ressaltamos o trabalho da APEEPB, na Paraíba, para aprovar a Lei Estadual Lei nº 11.191/2018, e assim continuar o avanço do idioma como LE nas escolas paraibanas.

Com esse estudo foi possível observar que o Espanhol é uma constante entre as três línguas estrangeiras modernas presentes nas legislações e reformas educacionais do país. Contudo, devido a um múltiplo contexto social, cultural e econômico, fortaleceu-se a tradição de que o mais importante para a aprendizagem de uma segunda língua seria o inglês. Esse cenário começou a mudar nos anos 1990, com a criação do MERCOSUL, no qual o Brasil buscou reforçar as relações econômicas com os países vizinhos, o que levou muitos a buscarem a aprendizagem do espanhol com o objetivo de estreitar as relações econômicas.

Mais uma vez, essa realidade é demonstrada na criação da Lei 11.161/2005, que foi elaborada tendo em vista não somente fortalecer a questão econômica, mas também enriquecer a formação intelectual do aluno, abrindo novos horizontes e expandindo o conhecimento. Foram grandes os entraves para a implementação da lei até a elaboração da OCEM, que veio de fato fortalecer e orientar as práticas de sala de aula.

Como se sabe, a lei obrigava a oferta do idioma Espanhol no Ensino Médio, e isto já vinha acontecendo em todo país conforme demonstra a literatura aqui abordada. Contudo, no Ensino Fundamental, o que prevalece ainda é o Inglês como LE moderna, e isto quebra a continuidade do processo ensino/aprendizagem, ou deixa de fortalecer a base para o ensino de Espanhol no Ensino Médio.

A cidade de Conceição na Paraíba não difere muito dos demais municípios brasileiros, no qual a maioria das escolas, ainda atuam apenas com uma oferta de LE, no caso o Inglês. Das 31 escolas municipais identificadas nesse estudo, apenas uma atua com

o Espanhol no currículo. Esta exceção não é resultado de uma política pedagógica voltada para a inclusão do idioma no Ensino Fundamental ou de fomentar o plurilinguismo na educação brasileira, mas se trata de uma iniciativa própria de uma professora, que é conhecedora da importância do idioma e juntamente com a gestão a ofertou no currículo. A mesma leciona, vencendo barreiras, ganhando espaços e fazendo a diferença nessa área de conhecimento.

Constatou-se, ainda, neste estudo, que há um longo caminho a ser percorrido para a inclusão do Espanhol no currículo do Ensino Fundamental, visto que não existe uma política educacional voltada para esta questão, e para seu fortalecimento no Ensino Médio. Também se constatou que precisamos de mais professores como aquela que foi pioneira na inserção do espanhol na escola municipal de Conceição, na Paraíba, provando que não tem medo do novo, e que tem formação e competência para defender essa ideia.

7 REFERÊNCIAS

ALBERTI, R.F.S. *A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa*. Tese (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2697/1/Regiane%20de%20Fatima.pdf> Acesso em: 10/02/2021

ARAUJO, C.M. *O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em Construção*. XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. 25-27 de julho de 2016. Universidade Federal de Londrina. Paraná. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech12/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>. Acesso em: 20/02/2021

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96*. LDB. 24 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25/03/2021.

_____. *Orientações pedagógicas para o ensino do espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 20/03/2021

_____. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CAMARGO, M. L. *O Ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (43): 139-149, Jan./Jun. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/278009968_O_ensino_do_espanhol_no_Brasil_um_pouco_de_sua_historia. Acesso em 20/03/2021.

CARVALHO, J. P.; SANT'ANA, R. A. O ensino de espanhol na escola pública: comparando realidades. *International Congress of Critical Applied Linguistics*. 19-21 Outubro, 2015. Brasília, Brasil. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/POLITICA\(S\)/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA%20COMPARANDO%20REALIDADES.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/POLITICA(S)/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA%20COMPARANDO%20REALIDADES.pdf). Acesso em: 20/03/2021

DELDUQUE, M. B. S. A. *A formação inicial do professor de língua espanhola no contexto atual*. III Seminário Institucional PIBID UNIUBE. UNIUBE, Uberaba, MG. 24-25 Outubro de 2016. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/pibid/arquivos/2016/lt1-maria-beatriz-de-souza-almeida-delduque.pdf>. Acesso em: 10/04/2021

ESCALADA, A. F.; SANTOS, M. E. P. A variante linguística peninsular e o ensino de espanhol em Foz do Iguaçu. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira. Volume 01 - Número 11 – 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4331/319> acesso em: 15/04/2021

FERREIRA, E. S.; ARAÚJO, J. M. Perspectivas e desafios no ensino de língua estrangeira na escola pública. *Revista Diálogos – set. / out. / 2018 – N.º 20*. Disponível em: https://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_20/Dial_20_Erasmo_

GOMES, M. H. P. *Políticas sobre o ensino de língua espanhola na Paraíba: um estudo sobre o processo de implementação curricular na rede pública de ensino*. TCC (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas). IFPB. Cabedelo, 2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=km#inbox?projector=1> acesso em 21/06/2021

IBGE (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/conceicao/panorama>. Acesso em: 22/06/2021

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 2, 2004 (99-120). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhol/a/artigos/art_valesca.pdf.15/04/2021. Acesso em: 22/06/2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas S.A., 2005.

MATIAS, A. Mercosul. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mercosul.htm>. Acesso em: 22/06/2021

MENEZES, E. T. Verbete Reforma Capanema. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 19/06/2021.

MINAYO, M. C. S.; et al. *Pesquisa social – Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MORAES, F. S. *Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP: Piracicaba, SP, 2010. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf Acesso em: 04/04/2021.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Abelhache** - nº 17 (1º semestre 2020. Disponível em:

<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 20/06/2020.

RODRIGUES, F. S. C. Ensino de línguas estrangeiras: uma questão de política linguística. ***Coleção Explorando o Ensino***, 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 20/02/2021.

SANTOS, A. G. O espanhol e ensino: crenças de estudantes e professores sobre a história e diversidade da língua no contexto brasileiro. ***Polyphonia***, v. 30/1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/60189/33609> Acesso em: 15/04/2021.