

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA¹

MOACIR LOPES DE CAMARGO

(Mestrado em Linguística Aplicada – UNICAMP)

RESUMEN

Este trabajo presenta un breve histórico de la enseñanza de la lengua española en Brasil. En ese histórico, comento el surgimiento del MERCOSUR, lo que impulsió la enseñanza y aprendizaje del español, y discuto, también, el discurso hegemónico presente en ese deseo de aprender el idioma en foco.

Palabras-claves: lengua española, enseñanza, aprendizaje de lengua extranjera.

INTRODUÇÃO

Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o espanhol renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro. As cifras relativas à expansão da língua espanhola estão cada vez mais altas em toda a extensão territorial brasileira, merecendo destaque a região sudeste, sul e as áreas de fronteira com os países de fala hispânica, conforme nos relata Cruz (2001).

Para melhor compreender esse fenômeno de expansão, discorro, no que se segue, um pouco sobre a história do ensino da língua espanhola no Brasil. No primeiro item comento sobre os primórdios do ensino deste idioma no território brasileiro; no segundo esclareço sobre o surgimento do Mercosul e sua relação com a difusão do espanhol no nosso país; no terceiro discuto acerca da hegemonia do espanhol peninsular no que se refere ao seu ensino no Brasil atual e, por fim, traço um panorama geral sobre o ensino da língua espanhola no Brasil contemporâneo problematizando a questão e fazendo algumas considerações.

1. OS SEUS PRIMÓRDIOS

A Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros de autoria de Antenor Nascentes é uma das primeiras obras de referência utilizadas no ensino deste idioma no Brasil. Datada do início da década de 30, esta obra apresenta um estudo gramatical do

¹ Parte das idéias deste trabalho foram tomadas de minha Dissertação de Mestrado orientada pela Profa. Dra. Tereza Maher e apresentada no Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP em 21/02/03.

espanhol dando ênfase às semelhanças e diferenças entre esta língua e o português. Outra obra considerada importante para os estudos da língua espanhola no nosso país é o *Manual de Espanñol* de Idel Becker, da década de 40 que, por sua vez, toma como referência a gramática de Nascentes. Tanto na gramática de Nascentes, como no manual de Becker, há fragmentos de textos literários (conto, poesia, etc) e, em seguida, o tópico gramatical a ser estudado juntamente com exercícios estruturais. Além disso, há um apêndice gramatical e uma seção com excertos de textos literários e poesias diversas de autores hispânicos. Essas obras seguem uma abordagem tradicional, ou seja,

a língua estrangeira é encarada como a expressão da sua literatura e como elemento privilegiado da cultura. A língua escrita literária é considerada como superior à língua falada. A natureza da língua se apresenta como sendo a expressão do pensamento (grifos meus), cujas unidades frásicas se organizam dentro de um modelo sintático da oração declarativa, considerando seus elementos como parte do discurso. (Silveira, 1999:57)

Nesta perspectiva, a relação professor-aluno é assimétrica, pois o docente detém o saber/ poder em sala de aula. Cabe ao aluno aprender as regras prescritivas da língua e suas exceções, além de memorizar o vocabulário, as classes gramaticais e as conjugações verbais para que possa obter êxito na LE, isto é, fazer os exercícios de frases (descontextualizadas) e versão de textos literários que são tomados como modelo do bem falar e escrever.

Embora considerados importantes por terem sido os primeiros a produzirem material para o ensino do espanhol no Brasil, Celada e González (2000:50) afirmam que “os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o manual de Becker consolida e consagra” (grifos meus)². Em outras palavras, esses estudos, apesar de pioneiros, ajudaram a impor e a legitimar uma crença ingênua, sobretudo entre estudantes e muitos professores brasileiros de espanhol como LE, de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos.

Atualmente, a prova explícita disso é a vasta quantidade de dicionários de *falsos amigos* ou listas de vocabulário divulgados em manuais didáticos e reforçados pelas publicidades de escolas de línguas, particularmente na mídia televisiva. Percebe-se aqui que, os comandos da multi(mídia) – jornais, *CD-rooms*, revistas, livros etc – continuam a perpetuar e reforçar o discurso do espanhol como língua fácil para nós, brasileiros. Dessa forma, acredita-se que com o domínio do léxico haverá a aquisição de “uma competência imediata, quer dizer, de apropriação espontânea da língua do outro” (Celada e González, *op.cit.*:42).

Ainda sobre a história do ensino do espanhol no Brasil, de acordo com Kulikowski (2000), ele está presente na Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação, em 1934. Segundo essa autora, a disciplina “Língua Espanhola” fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, ao lado do inglês, do francês, do latim e do grego. Devido às reformas efetuadas no sistema educativo brasileiro,

² A tradução da citação de Celada e González e das demais citações traduzidas neste trabalho são de minha responsabilidade.

por um lado, e ao espaço que foi conquistando a língua inglesa como LE no cenário mundial, por outro, o espanhol e o francês perderam terreno, não só no mundo todo (Pennycook, 1994), mas também no Brasil. Quanto ao grego e ao latim, línguas clássicas, estas foram eliminadas do currículo do ensino médio brasileiro na década de 60. É assim que, conforme coloca Rajagopalan (1999), o caráter multilíngüe do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês.

Kulikowski (*op.cit.*) afirma que, embora houvesse a possibilidade de se fazer um curso de graduação em espanhol na USP em 1964, a procura pelo curso era pequena, uma vez que as perspectivas que o estudo da língua espanhola oferecia eram bastante limitadas. Por todos esses motivos, essa língua seguiu meio adormecida e esquecida por longos anos. Para Celada e González (2000:37), isso se deve ao fato de que “o espanhol é uma língua que no Brasil foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber”. As autoras acrescentam, ainda, que o português também era desconhecido pelos hispânicos, fato explicado, talvez, pelos encontros e desencontros de nossos povos na América Latina. Como afirmou o professor Fábio Magalhães (2002), diretor do Memorial da América Latina, “o isolamento não é uma característica do Brasil. Colocamos nossa língua como um diferencial, mas todos os países latino-americanos sempre se comunicaram muito pouco entre si”.³

2. UM FATO NOVO: O MERCOSUL

Embora o Mercosul, criado na década de 90, pareça ser algo inovador, a história de integração e cooperação no continente latino-americano teve início na segunda metade do século passado. A Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), criada em 1960 com o Tratado de Montevidéu, foi a primeira tentativa de integração. Segundo Myamoto (2001), devido às mudanças políticas com a implantação de governos ditatoriais e interesses diversos entre argentinos e brasileiros, a ALALC não foi capaz de efetivar o desejo de integracionismo. Em 1969, idealizou-se o Pacto Andino, que também não obteve êxito. E, em 1978, o governo brasileiro firmou o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) com mais sete países. Seu objetivo era defender a região contra interesses externos. Como ambas as associações não conseguiram levar adiante seus objetivos, em 1980 a ALALC foi substituída pela ALADI – Associação Latino-americana de Integração – a qual, dentre outros objetivos, pretendia integrar o continente.

O início dos anos 80 também foi desfavorável às realizações da ALADI devido às diversas mudanças no panorama político dos países envolvidos. Mas, com governos civis no poder, Brasil e Argentina assinaram, em 1985, os protocolos de integração regional, o que seria fato decisivo para a criação do Mercosul na década de 90. Esse estabelecimento de relações bilaterais rumo à integração teve, segundo Gadotti e Mânfió (1993), conseqüências marcantes nos planos políticos, econômicos, militares, culturais etc.

³ Esse trecho foi retirado do Jornal da UNICAMP de 08/2002.

Exemplificando mudanças no plano cultural brasileiro, podemos citar a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP – criada em 1983)⁴ e, em 1987, o surgimento do Instituto Latino-americano. Esses acontecimentos foram expressivos para promover a aproximação entre os países do Cone Sul do continente americano⁵, o que muito favoreceu a efetivação da união aduaneira (Mercosul) formada por quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (Chile e Bolívia são países associados). Nascida em 26 de março de 1991, essa união foi, em 1994, dotada de personalidade jurídica internacional⁶.

Dentre as várias discussões que vêm à tona com o nascimento do Mercosul, surge uma que é de interesse deste trabalho: a corrida em direção ao estudo da língua espanhola no Brasil. De acordo com Cruz (2001:14),

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

Assim, se é verdade que já mesmo no período de gestação do Mercosul, a preocupação com o estudo do espanhol no Brasil podia ser notada – nos Anais do II Encontro de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, realizado em Curitiba (1988), os pesquisadores já apontam os entraves e as perspectivas do ensino do espanhol e suas várias implicações para a integração da América Latina – é com sua criação que a Fênix, renascida, tem toda avidez para alçar o seu vôo em nosso país.

É interessante ressaltar que, nesse final da década de 80, quando o ensino de espanhol quer conquistar um lugar de privilégio, assim como o inglês, a Linguística Aplicada ganha mais espaço no Brasil. Criam-se novos programas de pós-graduação específicos em Linguística Aplicada como, por exemplo, na UNICAMP. Desse modo, tem-se, para a língua espanhola, mais espaço para a pesquisa. Nesse mesmo momento, a abordagem comunicativa está crescente em nosso país. O enfoque que esta abordagem coloca nos aspectos sociais da linguagem é considerado fator importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O livro de Widdowson (*Teaching language as communication*), uma das obras fundamentais que ancoram teoricamente a nova abordagem, é traduzido para o português. Há de se remarcar também, no início dos anos 90, o *boom* da produção didática de língua espanhola (Fernández, 2000).

⁴ A APEESP possui uma página na internet www.apeesp.com.br para que os professores possam associar-se e consultar os vários serviços que a associação oferece. Sobre as demais associações brasileiras de professores de espanhol há a página www.sgci.mec.es. Dessas diversas associações resultou, em 2000, a criação da Associação Brasileira de Hispanistas (www.hispanista.com.br).

⁵ Prova dos esforços para a integração dos países latino-americanos é a parceria entre o Memorial da América Latina e a UNICAMP, com o objetivo de desenvolver pesquisas em áreas diversas, conforme mostrado no Jornal da UNICAMP de 08/2002. Há também uma reportagem sobre o intercâmbio entre UNICAMP e Universidade de Buenos Aires publicada no Jornal da UNICAMP de 09/2002.

⁶ As informações sobre o Mercosul foram obtidas em consulta à página www.comunica.es/mercosur

3. A HEGEMONIA DO ESPANHOL PENINSULAR

Mas, embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo recrudescimento do ensino da língua espanhola no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizada para o ensino deste idioma é de origem peninsular. Isso se deve a dois fatos. Por um lado, à ausência de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região. Por outro lado, à existência destas mesmas políticas na Espanha, políticas estas que se materializam quando este país criou, concomitante ao Mercosul, o Instituto Cervantes⁷ com o objetivo precípuo de divulgar a língua e a cultura espanhola pelo mundo.

Como a Espanha emerge, nos anos 80, das vicissitudes impostas por longas décadas de ditadura franquista e ingressa na União Européia, isso leva à criação de várias filiais desse Instituto em diversos países do mundo, desde a França ao Japão. No Brasil, há um Instituto Cervantes em São Paulo e outro no Rio de Janeiro. Estes centros oferecem cursos diversos, como, por exemplo, o de formação de professores de língua espanhola no nível básico e superior. Isso tem várias implicações para o ensino da língua espanhola no Brasil. Dentre elas, Bugel (1998:12) destaca:

O fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas – o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras –, vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variante apresentada como espanhol padrão culto [grifo da autora]. (...) Essa variante é ensinada por professores falantes nativos de outras variantes, consideradas padrão em seus respectivos países. Contudo, muitos desses falantes qualificam suas variantes – com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas – como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão proposta nos livros didáticos e fitas hoje disponíveis para o ensino do castelhano no Brasil.

É interessante notar como o discurso hegemônico do espanhol peninsular se impõe não apenas aos professores hispano-falantes latino-americanos, como apontado acima (via Cervantes), mas está cristalizado também no imaginário tanto de professores quanto de alunos brasileiros. Isso pode ser explicado pelo preconceito existente quanto às variedades sociolingüísticas de um modo geral. Assim, muitos brasileiros, por exemplo, acreditam ser Portugal o lugar onde se fala bem o português. Certa vez, conversando com um professor de inglês, perguntei-lhe onde havia estudado o idioma. Ele contestou-me com voz forte que havia aprendido em Londres porque nos Estados Unidos as pessoas falam de forma errada. Ele continuou: “O mesmo se passa com alguém que aprende português aqui no Brasil; é um caos a língua falada neste país. O certo, se alguém quiser aprender português, é ir a Portugal”. Bagno (2002:30), ao discorrer sobre o preconceito lingüístico em relação ao português brasileiro, afirma e esclarece:

⁷ Para obter informações sobre este centro há duas páginas disponíveis: 1) Instituto Cervantes <http://www.cervantes.es> e 2) Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>

É curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa.

A questão do sentimento de inferioridade colocado acima por Bagno encontra justificativa na tese, sustentada por muitos brasileiros, de que falamos mal o português porque fomos colonizados pela classe baixa vinda da colônia. Argumento análogo serve de apoio para rejeitar as variantes latinas do espanhol no momento de se estudar esta língua, porque, conforme explica Domínguez (1992), muitos autores difundem a crença de que os espanhóis que colonizaram a América eram originários de um extrato social de baixo nível, o que resultou na transformação da língua espanhola em um idioma popular e vulgar nos países latino-americanos. Logo, como nós, brasileiros, acreditamos ser inferiores em relação às nossas origens lingüísticas, também rejeitamos os falares de nossos vizinhos, classificando-os como feios, horríveis – atributos comumente encontrados nas falas de muitos professores e alunos brasileiros de espanhol.

Sugimoto (2002:12) explica porque os desencontros e o preconceito entre os povos da América Latina ainda persistem:

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarem a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América Latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento. De ‘cucarachos’ são chamados os latinos pelos yankees, preconceito que destilamos entre nós mesmos, visto que de ‘macaquitos’ são chamados os brasileiros pelos argentinos.

Desprezamos os outros porque nos vemos refletidos neles (colonizados, bárbaros) enquanto que o europeu *puro* vem à tona como modelo ideal. Mas, ao rejeitar o outro, como bem coloca Kristeva (1994:9), esquecemos que

(...) ele [o outro] é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades.

Desse modo, camuflam-se as diferenças locais para impor uma hegemonia lingüístico-cultural européia que acaba apagando nossas ricas culturas (a cultura chilena, a peruana etc.) e suas manifestações lingüísticas particulares, o que constitui a nossa diversidade identitária latino-americana.

Esse apagamento, consolidado, em parte, pelos manuais tradicionais de Nascentes e Becker, se perpetua pelas pesquisas desenvolvidas na área de Lingüística Aplicada ao longo dos anos 90 sobre o ensino de espanhol. Pode-se facilmente constatar, no *Anuário Brasileño de Estudios Hispánicos*, por exemplo, a existência de um grande número de pesquisas sobre os aspectos gramaticais da língua espanhola comparados ao português. Há

também uma plethora de trabalhos sobre literatura hispano-americana realizados na Universidade de São Paulo (USP). Os artigos publicados na revista eletrônica *Hispanista* também versam sobre literatura, em sua grande maioria.

Tudo o que vem sendo dito explica, de uma maneira ou de outra, porque a Espanha é considerada a referência primeira do espanhol, o seu *locus* legítimo, a pátria-mãe do idioma. Há aqui uma relação de analogia entre as palavras Espanha/espanhol, assim como Portugal/português, o que reforça o mito do correto e do bem falar. Some-se a isso o fato da Espanha ser uma monarquia, o que lhe confere *status* e poder em relação aos países da América Latina por ela colonizados.

Mas, para que a supremacia da variedade peninsular do espanhol se mantenha é preciso que a Espanha, de acordo com Bugel (1999), além de continuar sendo parâmetro de referência em termos culturais, continue, no imaginário dos povos latino-americanos falantes de espanhol, sendo “vista como uma entidade homogênea em termos lingüísticos” (cf. Bugel, 1998:12). A suposta homogeneidade lingüística espanhola não percebida nem mesmo por muitos nativos de países latino-americanos e também pela maioria dos professores e alunos brasileiros de espanhol, não se sustenta diante dos fatos: na Espanha falam-se outras línguas (galego, catalão etc.) e vários dialetos (canário, murciano, etc), além do dito “espanhol padrão”. E, embora o espanhol seja a língua oficial, conforme decretou a constituição de 1978, há uma crescente disputa pela oficialização das línguas regionais minoritárias, como é o caso das reivindicações, por vezes violentas, do grupo ETA da região basca (Enkvist, 2002). Nos dizeres de Soares (2001:32) isso se dá “uma vez que a realidade contemporânea aponta para uma homogeneização sedimentada nos ideais de globalização da economia e mundialização da cultura”.

Assim, acostumados aos olhares e discursos que a mídia nos impõe, não nos apercebemos do pluriculturalismo e multilingüismo existentes no interior dos Estados-Nação europeus ou, se o fazemos, não os aceitamos. Acreditamos (professores e alunos brasileiros de espanhol) que a Europa uniu-se – sobretudo com a implantação em 2002 da moeda comum, o euro –, fortificou e homogeneizou seus países e povos. É importante frisar, no entanto, que no interior desse movimento de centralização há evidências explícitas da existência de fenômenos de nacionalismos periféricos, principalmente na Espanha. A luta pela independência está bem clara na Galícia, na região Basca e na Catalunha (Enkvist, *op.cit.*)⁸.

⁸ Hipotetizo que essa descentralização possa ser um fator para explicar o grande investimento por parte da Espanha no Brasil, não somente em termos lingüísticos, mas também em outros setores privados (o Grupo Santander comprou o Banespa, e a Telefônica comprou a TELESP). Há que se ressaltar, além disso, que aqui a língua vinda da península encontrou um ambiente frutífero para prosperar. Há, no Brasil, uma dimensão continental extraordinária (maior que o continente europeu), uma população numerosa e uma fragilidade política, pois saímos recentemente de uma ditadura militar e vimos, durante a era FHC, uma política de abertura para o neoliberalismo.

4. O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Sabe-se que ainda são poucas as universidades brasileiras que possuem cursos de Letras com habilitação em espanhol⁹. Sendo assim, a grande maioria dos professores de espanhol no Brasil são nativos desse idioma ou brasileiros que viveram em algum país cuja língua oficial é o espanhol, marcadamente a Espanha (como vimos, a referência padrão). Há ainda professores brasileiros que estudaram espanhol em escolas de línguas e possuem diplomas de proficiência linguística. Mas, quer o professor seja um falante nativo ou um cidadão brasileiro, é preciso destacar que não parece ser importante uma formação universitária específica para atuar na área: não é incomum encontrarmos professores de espanhol que possuem somente o diploma de segundo grau. Kulikowski e González (1999:12), ao discutirem a questão da implementação do espanhol no Brasil, apontam que, como faltam profissionais preparados, “nessa situação de emergência, [a escola] aceita falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com formação precária”.

Em termos metodológicos, Bordas (1991:31) também evidencia a situação preocupante do ensino do espanhol no Brasil ao afirmar que “há professores de espanhol que pensam – ingenuamente – que ensinar espanhol é começar a falar o idioma e a trabalhar sua gramática e seus textos e ponto final”. Por não ter formação específica, o professor de espanhol tende, evidentemente, a apenas reproduzir/seguir o modelo de ensino de LE que crê ser correto e que advém de suas experiências anteriores de aprendizagem, experiências estas quase sempre fundadas em abordagens gramaticalistas. Como esse tipo de abordagem baseia-se em uma concepção de educação bancária (Freire, 1982), o professor de espanhol delega ao aluno o papel de receptor passivo do conhecimento. Também em decorrência da falta de formação específica, muitos professores de espanhol no Brasil acabam centrando sua prática pedagógica exclusivamente no livro didático (geralmente imposto). Ora, como os manuais de espanhol como LE existentes no mercado também seguem uma orientação estruturalista, o professor tende a se tornar um mero reproduzidor de um conhecimento já pronto e a língua fica desprovida de todo o seu caráter social, político ou cultural, conforme colocam Busnardo e Braga (1987), ao analisarem o mesmo problema encontrado em relação ao ensino de inglês no Brasil¹⁰.

Então, desprovida de formação adequada, a grande maioria dos professores reproduz culturalmente práticas autoritárias de como ensinar, o que faz com esses profissionais se tornem técnicos, sem uma visão pedagógica crítica (Britzman, 1986). Assim, é fato comum nas práticas desses docentes impor um discurso hegemônico, considerado padrão – o que é uma forma de mutilação cultural –, descartando toda uma comparação crítica para o entendimento da língua e cultura da LE, conforme colocam Busnardo e Braga (*op. cit.*).

⁹ Dentre as universidades brasileiras que possuem o espanhol em seu corpo de disciplinas, seja na graduação ou em cursos de extensão, podemos citar as PUCs de Porto Alegre e de São Paulo, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade de São Paulo, a UNESP (campus de Assis e campus de São José do Rio Preto) e a Universidade Federal de São Carlos (Cruz, 2001:15).

¹⁰ Constata-se, assim, que o quadro preocupante não é prerrogativa apenas do ensino de espanhol como LE.

Diante do quadro acima exposto, espera-se que os lingüistas aplicados, nesse novo século que se inicia, volte os olhares para aspectos outros do ensino/aprendizagem da língua espanhola em nosso país. Além dos estudos meramente comparativos entre português/ espanhol ou metodológicos, já bastante explorados, seria necessário investigações acerca, por exemplo, das questões identitárias dos sujeitos envolvidos no complexo processo de ensino/aprendizagem da LE em questão. Assim, haveria espaço para problematizar, questionar e não apenas reforçar, ingenuamente, o mito do espanhol fácil e buscar soluções e receitas *à la carte* para satisfazer o ego de professores e alunos ávidos pelo desejo de completude da língua do outro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foge do escopo deste trabalho levantar toda a problemática em relação à política lingüística do ensino de espanhol no Brasil, termino, deixando um questionamento.

Se o Mercosul surgiu para unir os países do Cone Sul, essa união, apesar de registrada, ainda não foi, de fato, efetivada: há grandes obstáculos a vencer para que essa efetivação se dê, conforme explicam Gadotti e Torres (1992). No plano lingüístico, tampouco houve interação entre os vizinhos latinos, uma vez que há uma subserviência em relação à Espanha, mesmo sabendo que as relações entre este país e o Brasil, apesar de consolidadas, estão ainda incompletas, conforme aponta Ayllón (2001):

Traçar um panorama completo das relações hispano-brasileiras hoje, exige superar a estrita dimensão bilateral e considerar a estratégica importância que para os dois países tem sua relação no marco dos contatos entre União Européia e Mercosul. O Brasil sabe que a Espanha é seu principal apoio em Bruxelas para conseguir uma zona de livre comércio que inclua o setor agrícola e Espanha é consciente – como afirmou o rei D. Juan Carlos em sua última visita ao Brasil – de seu papel para conseguir uma maior aproximação entre a União Européia e Mercosul como um dos objetivos prioritários da política exterior espanhola.

Não argumento a favor de um abandono ou da exclusão de tudo o que vem da península: o que quero deixar claro é a imposição de um discurso hegemônico de pureza lingüística, de um modelo cultural padrão. Devemos, nós, professores de espanhol, ler esse discurso criticamente, ao invés de assimilá-lo e, sem discuti-lo, difundi-lo como verdadeiro, único e correto. Conforme explicam Busnardo e Braga (1987:25) um grande problema “é a alienação cultural na forma de identificação a-crítica dos brasileiros com a reprodução do prestigioso “outro””.

Concluindo, para que emergja uma política pedagogicamente crítica do ensino do espanhol como LE no Brasil, seria necessária, uma profunda e consistente discussão sobre a formação dos futuros profissionais atuantes nessa área, pois, conforme coloca Pennycook (1994:305),

(...) o educador crítico, como intelectual específico, necessita entender as políticas culturais de seu contexto educacional, tentando compreender, por exemplo, questões de gênero, religião, etnia, poder econômico e político nos contextos os quais ele trabalha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYLLÓN, B. (2001). Brasil-España: una relación consolidada pero incompleta. *www.hispanista.com.br*, v. II, n. 5, abril / mayo/ junio.
- BAGNO, M. (2000). *Preconceito lingüístico*. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- BECKER, I. (1999). *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79 ed. São Paulo: Nobel.
- BORDAS, M. A. G. (1991). La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, p. 27-35.
- CAMARGOS, M. L. DE. (2003). *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP – IEL.
- CRUZ, M. L. O. B. (2001). *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, IEL.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. (1987). Language and power: on the necessity of rethinking english language pedagogy in Brazil. *Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings*. Edited by Sandra J. Savignon (University of Illinois, Urbana Champaign) and Margie S. Berns (Purdue University). Addison-Wesley Publishing Company.
- BRITZMAN, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 4, November, p. 442-454.
- BUGEL, T. (1999). O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, p. 71-87, jan./jul.
- _____. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. (2000). Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, p. 35-58.
- DOMÍNGUEZ, A. G. (1992). La base del español de América y su realidad actual. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 9, p. 13-26.
- ENKVIST, I. (2002). Las lenguas como armas contra un estado democrático – o el caso del catalán y del vasco. *Moderna Språk*, vol. XCVI, n. 1, p. 100-107.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. (2000). La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, p. 59-80.
- FREIRE, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. e MÂNFIQ, A. J. (1993). Unidos ou dominados. Plurilingüismo. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação Paraná, nov.
- GADOTTI, M. & TORRES, C. A. (1992). *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, SP: Papirus.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (2000). La lengua española en Brasil. *www.hispanista.com.br*, v. I, n. 2, Julio/ agosto / septiembre.

- KRISTEVA, J. (1994). *Estrangeiros de nós mesmos*. (Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes). Rio de Janeiro: Rocco.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. (2000). La actualidad de la lengua española. *www.hispanista.com.br*, v. I, n. 2, Julio / agosto / septiembre.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. (1999). Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 9, p. 11-19.
- MYAMOTO, S. (2000). *A segurança regional no contexto do Mercosul*. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, N. 89, jun.
- NASCENTES, A. (1934). *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of english as an international language*. London and New York, Longman.
- RAJAGOPALAN, K. (1999). Of EFL teachers, conscience and cowardice. In: *ELT Journal*, vol. 53, n. 3, July.
- SILVEIRA, M. I. M. (1999). *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento.
- SOARES, S. G. (2001). *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- SUGIMOTO, L. (2002). Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos. *Jornal da UNICAMP* – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 19 a 25 de agosto.
- WIDDOWSON, H. G. (1991). O ensino de línguas para a comunicação. (trad. de José Carlos Paes de Almeida Filho). Campinas: Pontes.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.