

**O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA
RETROSPECTIVA HISTÓRICA**
**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA:
UNA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Alzenaide C. O. Salvador
Licenciatura em Espanhol do CEFET/RN

Luana Vital dos Santos
Licenciatura em Espanhol do CEFET/RN

Resumo

O artigo tem como objetivo, através de uma pesquisa bibliográfica, apresentar uma retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no espanhol, na educação básica brasileira. A primeira fase abarca desde o *descobrimento* do Brasil até a Reforma Capanema, em 1942 - ano em que o castelhano entra pela primeira vez nos programas oficiais do curso científico. A segunda tem início nas primeiras discussões da Lei de Diretrizes e Bases da educação, promulgada em 1961, alcançando os anos 90, quando é assinado o Tratado do Mercosul e o idioma obtém maior relevância. A última fase se dedica a refletir acerca da Lei nº. 11.161/2005, que impõe a obrigatoriedade da oferta do espanhol nos currículos do ensino médio das escolas brasileiras. Busca, assim, encontrar as razões que contribuíram para a ausência do idioma na educação brasileira e sua recente implantação.

Palavras-chave: Retrospectiva histórica, Educação básica, Língua estrangeira e Ensino de espanhol.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: UNA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Resumen

El artículo tiene como objetivo, a través de una pesquisa bibliográfica, presentar una retrospectiva histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en el español, en la educación básica brasileña. La primera fase abarca desde el *descubrimiento* de Brasil hasta la Reforma Capanema, en 1942, año en que el castellano entra por primera vez en los programas oficiales del curso científico. La segunda tiene inicio en las primeras discusiones de la Ley de Directrices y Bases de la educación, promulgada en 1961, alcanzando los años 90, cuando es firmado el Tratado del MERCOSUR y el idioma obtiene mayor relevancia. La última fase reflexiona acerca de la Ley Nº 11.161/2005, que impone la obligatoriedad de la oferta del español en los currículos de enseñanza media en las escuelas brasileñas. Busca, así, encontrar las razones que contribuyeron para la ausencia del idioma en la educación básica y su reciente implantación.

Palabras-clave: Retrospectiva histórica, Educación básica, Lengua extranjera y Enseñanza de español.

O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, podemos perceber que a escolha do ensino de uma língua estrangeira na educação básica brasileira sempre esteve ligada a fatores econômicos, culturais e políticos.

Romanelli (2006) constata que a forma como a economia evolui interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem (deveriam) ser preparados pela escola. A evolução cultural, sobretudo a cultura letrada, influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola objetivando os conteúdos que esta passa a oferecer. No tocante ao sistema político, a forma como esse é organizado se relaciona diretamente com a organização do ensino, visto que o legislador é sempre um representante de sua classe, defendendo, assim, seus interesses e valores em relação aos das demais classes. Dessa forma, não se deve esquecer que a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil foi o próprio português, na época do *descobrimento*¹, com o intuito de maior aproximação com os índios para contato social e para o trabalho de catequese. Isso facilitou, de certa forma, o processo de dominação.

Com o advento da Lei nº. 11.161/2005, que discorre sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nos currículos nacionais do ensino médio, se faz necessária uma retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras no país, com ênfase no espanhol, apontando suas principais características e implicações. Buscamos assim, através de pesquisa bibliográfica, identificar as razões que contribuíram com a ausência do idioma espanhol nas escolas brasileiras.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL – DO *DESCOBRIMENTO* À REFORMA CAPANEMA

O cenário do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, doravante denominadas LE, sempre esteve atrelado à organização social e histórica do país, sofrendo mudanças em decorrência desse contexto.

Desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, houve a preocupação em promover um trabalho educativo, isso com o objetivo de facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo.

No trabalho de extração do pau-brasil, os portugueses eram ajudados pelos índios, que derrubavam as árvores em troca de objetos de pouco valor comercial. Assim, a comunicação com os índios possuía um caráter de socialização para exploração e, por isso, o tupi foi utilizado como língua geral e seu aprendizado era informal. Como afirma Guimarães (2005, p.24): “As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes

¹ O termo descobrimento está sendo utilizado neste artigo, apesar de implicar no falso conceito de que Portugal teria descoberto o Mundo Novo, devido ao termo ser facilmente associado ao tempo em que os portugueses chegaram ao Brasil, em esse não ser o foco principal do trabalho.

tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes”.

Em 1580, devido à morte do rei Sebastião de Portugal, sem descendentes, e de seu sucessor, o Cardeal-Rei D. Henrique, o rei Felipe da Espanha passa a ser reconhecido rei de Portugal e surge a União Ibérica. A monarquia pouco interferiu na vida da colônia brasileira, pois o rei Felipe havia jurado autonomia administrativa e jurídica aos portugueses. Assim, a educação básica brasileira continuou a cargo da Igreja Católica, representada pelos jesuítas, que buscava cumprir com dois objetivos principais: converter os gentios ao cristianismo e instruir os filhos da elite local. De acordo com Piletti e Piletti (2004, p.165): “o raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja”. Com um método organizado de educação, os jesuítas perceberam que, para uma conversão eficaz, era necessária uma instrução formal, composta de alfabetização – aprender a ler e escrever – e catequese. Essencial era, também, que os padres aprendessem a língua geral para então ensinar o português, a primeira língua estrangeira ministrada no país.

Segundo Seco e Amaral (2007), a Companhia de Jesus por 210 anos permaneceu responsável pela educação no Brasil, encerrando-se essa primazia a partir do Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou a sua expulsão. O autor do Alvará é o Marquês de Pombal que, em 1758, já havia proibido o ensino e o uso do tupi e institucionalizado o português como única língua do país. O Marquês acreditava que os índios, uma vez libertados da tutela religiosa, se miscigenariam, aumentando, portanto, a população e facilitando o controle do interior nas fronteiras.

Segundo Rodrigues (2007), o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado somente depois da chegada da família real ao Brasil, em 1808. Em 1809, com a assinatura do decreto de 22 de junho, pelo príncipe regente D. João VI, criaram-se as disciplinas de Inglês e Francês, a fim de melhorar a instrução e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, através da qual o inglês passa a ter expressiva finalidade prática e, em 1831, transforma-se em exigência na matrícula para os cursos superiores jurídicos.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, fez com que as línguas estrangeiras modernas – inglês, francês, alemão e italiano – entrassem, pela primeira vez, nos currículos oficiais das escolas do país e estivessem em relativa igualdade em analogia aos idiomas clássicos – latim e grego, segundo Celada (2002).

O currículo desse colégio se inspirava nos moldes franceses, ou seja, tinha como elemento regente a abordagem tradicional de raízes européias. Nesse enfoque, segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Paraná (2002), a língua era concebida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita, sob o pressuposto de que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho tanto na fala quanto na escrita.

Na transição do século XIX ao XX intensifica-se o processo de imigração no Brasil. Esse também teve como elemento motivador o recente e frágil processo de industrialização brasileira, devido ao fim da escravidão, ampliando, portanto, as possibilidades de mão-de-obra do país. Dessa forma, colônias de imigrantes são criadas no território brasileiro e, a fim de conservar e propagar suas culturas, estas criam

escolas centradas no ensino de sua própria língua. Consequentemente, o ensino da língua portuguesa, quando ministrado nessas colônias, era tido como LE.

Diante desse contexto, na década de 1910, o pensamento nacionalista ganha relevância no cenário nacional. Assim, em 1917, o governo federal decidiu fechar as escolas estrangeiras e criou, a partir de 1918, as escolas primárias subvencionadas com recursos federais, buscando impedir a desnacionalização da escola (NAGLE, 2001 apud. CELADA, 2002). Essa onda nacionalista se estendeu durante o governo de Getúlio Vargas. Nesse período, em que reinou o governo populista e ditatorial, torna-se necessário um modelo educacional que erradique o analfabetismo e prepare o trabalhador para o mercado de trabalho.

Em 1930, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, com objetivo de reformar o sistema educacional. Esta aconteceu em 1931, sob a denominação de Reforma Francisco Campos.

Essa Reforma estabeleceu, pela primeira vez, um método oficial de ensino de LE: o Método Direto, através do qual a língua materna perde o papel de mediadora no ensino da LE e esse passa a ter como princípio fundamental a aprendizagem contactual com a língua em estudo (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2002).

Outra reforma que contribuiu para a solidificação do ensino brasileiro foi a Reforma Capanema, em 1942, através da qual, segundo Rodrigues (2007), as línguas estrangeiras modernas – inglês, espanhol e francês - foram valorizadas, ganhando relevância no currículo do ensino primário e secundário. A autora continua, destacando que a principal alteração foi a saída do alemão do currículo oficial das escolas e a inserção, pela primeira vez, nos programas oficiais do curso científico, do espanhol. Conforme o historicista Picanço:

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico [...]. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p.33):.

A língua espanhola, assim, obteve importância devido a sua representatividade como um modelo de patriotismo e valorização de sua cultura, ou seja, era uma língua imbuída dos ideais nacionalistas desejados pelo governo aos estudantes brasileiros, isto é, era um modelo a ser seguido.

Dessa forma, evidencia-se que o primeiro momento em que o espanhol é tratado como LE no país, e chega a fazer parte do currículo escolar, é em 1942, com a Reforma Capanema, apesar de sua carga horária ser diferente do francês e do inglês, que se mantinham no currículo por três anos e o espanhol por apenas um. Aqueles, abalizados pela sua importância na cultura universal e os “vínculos de toda sorte” que a eles prendiam o Brasil, e este, o espanhol, ocupando o último lugar, sob a alegação de

ser uma língua de grande riqueza bibliográfica, permitindo, assim, complementar as leituras que a vernáculo não garantia. (CELADA, 2002, p.83).

Portanto, percebe-se que, apesar da valorização do espanhol no ensino secundário, o inglês ainda continuou a ser a LE privilegiada nos currículos oficiais, isso em função desse ser o idioma mais utilizado nas transações comerciais.

DO BRASIL DO AME-O OU DEIXE-O ATÉ OS ANOS 1990

Nos anos de 1950, com o desenvolvimento da ciência lingüística e a intensificação da procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras, surgem mudanças de teor significativo nos métodos de ensino até então vigentes. No contexto brasileiro, a educação voltada para o mundo do trabalho passa a ser o grande objetivo da rede escolar.

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criam-se os Conselhos Estaduais, que possuem autonomia na decisão da inclusão das LE nos currículos, ou seja, essas passam a ser disciplinas complementares, não obrigatórias. A escolha é aberta à comunidade escolar, que decide entre uma língua clássica, como o latim e o grego, ou uma moderna, como o inglês, o francês e o espanhol.

Com o golpe militar de 1964, a LDB de 1961 foi reformada em 1971, quando o ensino de 2º grau passou a centrar-se na habilitação profissional e, mantendo a filosofia da ditadura militar da época, que dava pouco ou nenhuma atenção às culturas estrangeiras expressadas pela língua, previu o ensino de LE somente a título de recomendação. Somente em 1976 as línguas estrangeiras recuperaram sua obrigatoriedade nesse nível de ensino. Segundo Rodrigues (2007), a língua a ser ensinada continuou sendo de escolha da comunidade, mas a obrigatoriedade de ensino de LE moderna passou a existir para o 2º grau. Dessa forma, a LE seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento, nos currículos de 1º grau.

Todavia, de maneira insistente e incontestável, a língua inglesa continuou a possuir espaço significativo no âmbito escolar brasileiro, revelando, paulatinamente, seu domínio sob o sistema educacional do país. Para somar a essa hegemonia, a partir desse momento, o MEC firmou convênios com órgãos norte-americanos que ofereciam contribuições financeiras e assistência técnica às reformas que ocorriam no sistema educacional brasileiro (PICANÇO, 2003).

Mesmo diante de tal preeminência, houve reações, as quais são registradas por Bacalarskiv:

Aprender inglês tem sido às vezes considerado como um mal necessário, e, principalmente alguns anos atrás, antes do advento dos computadores, discutia-se inclusive a possibilidade de eliminá-lo da escola pública, ou de pelo menos reduzir sua importância, por um (vão) medo do que se intitulava vagamente o “imperialismo norte-americano” (BACALARSKIV, 1995 apud. CELADA, 2002, p.86).

Porém, nas últimas décadas do século XX, o inglês multiplica o seu poder de difusão, confirmando o “imperialismo norte-americano” por ser o inglês uma língua vinculada à penetração das tecnologias práticas, que, no final desse século, manifestam uma vertiginosa promoção.

Em meados de 1980, o pensamento da redemocratização do Brasil cria um cenário propício à organização de professores de LE em busca da retomada da pluralidade da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Nesse contexto, em contraponto à ascensão desenfreada da língua inglesa, estudiosos discutiam que “[...] a língua estrangeira a ser ensinada na escola pública deveria ser exclusivamente o espanhol, por ser mais próximo de nós, que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira” (id., p. 87).

Confirmando o pensamento de que a valorização de uma língua estrangeira sempre está atrelada ao contexto histórico, social e ideológico dessa, a busca pelo ensino da língua espanhola decorreu, dentre outros fatores, do movimento revolucionário de importância impar para a América Latina: a Revolução Cubana, a qual propagou o sentimento nacionalista e antiimperialista nos países latino-americanos, atingindo, também, o Brasil. Dessa forma, tomando de empréstimo as palavras de Celada:

[o espanhol] entrou, então, em um jogo de relações e o “sonho de Cuba” ingressou numa metonímia que já tinha vida: “língua espanhola – solidariedade latino-americana - utopia de integração”. [...] Estamos diante de uma cunhagem “clivada” histórica e ideologicamente, pois, ao mesmo tempo que expressa de forma concentrada uma série de relações a respeito da língua espanhola e dos “irmãos” ou “vizinhos latino-americanos” que sempre esteve presente no imaginário dos brasileiros, também mostra as posições desencontradas que estes mantêm sobre isso (CELADA, 2002, p.87).

A partir desse momento, a língua espanhola passa a ser vista através de um estereótipo de “língua fácil”, isso em função de possuir uma relativa “proximidade” com o português. Assim, surge o intitulado “portunhol”, o qual vai contribuir para um efeito contraditório acerca da língua espanhola: por um lado, acelera a sua propagação; e, por outro, auxilia no desprestígio de seu ensino.

Conforme visto até o momento, o histórico do ensino de LE no Brasil sempre esteve atrelado aos ideais de desprovincialização, ou seja, à busca de ascender ao patamar de países desenvolvidos, procurando a proximidade das culturas desses. Além disso, a escolha pelo ensino de determinada LE, ininterruptamente, acontece tendo em vista a inserção no mundo globalizado.

Diante dessa conjuntura, a partir de 1989, com a assinatura do Tratado do Mercosul, o qual consolida o livre comércio entre alguns países latino-americanos, a língua espanhola adquire valor econômico e, a partir desse momento, é prestigiada no âmbito escolar e acadêmico.

Dessa forma, em dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, levando em conta os objetivos do Tratado de Assunção, de 26 de março desse mesmo ano, assinaram um “Protocolo de Intenções”, no qual se reiterava o objetivo de programar a modificação da estrutura curricular, prevendo o ensino das línguas oficiais do Mercosul – espanhol e português – através dos Sistemas Educativos de cada um dos países integrantes (CELADA, 2002).

Já em 1993, o Projeto de Lei nº 4004, que, originalmente, instituía a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no sistema escolar brasileiro, o que feria a legislação em vigor em função de impedir o ensino de outras LEs, foi reformulado e promulgou a oferta do espanhol obrigatória no ensino médio determinando um prazo de cinco anos, a partir de 2001, para a sua concretização, além de facultar a inclusão dessa língua no ensino fundamental, dentro do horário regular de aulas, o que valia para escolas públicas e privadas (GONZÁLEZ, 1994 apud. CELADA, 2002).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 é sancionada a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, língua esta escolhida de acordo com as possibilidades da instituição escolar. Para o Ensino Médio, a referida lei dispôs a inclusão de uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e de uma segunda, com caráter optativo, em conformidade com as possibilidades da instituição.

Todavia, a partir desse momento, explicita-se, mais uma vez, o predomínio da oferta de língua inglesa pelos estabelecimentos de ensino brasileiros, isso por corresponder às demandas da sociedade e, além disso, existir uma grande carência de professores de LE que não sejam de língua inglesa, confirmando a hegemonia dessa língua também no ambiente escolar. Buscando reverter esse quadro, promulga-se a Lei nº 11.161 de agosto de 2005, a qual será tratada a seguir.

DA LEI DE 2005 AO ANSEIO POR MUDANÇAS

Desde a implantação do Mercosul, o ensino de espanhol se tornou necessário no contexto educacional brasileiro, o que foi confirmado com o advento da Lei nº 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses político-econômicos do Brasil com países hispanofalantes.

A oferta dessa disciplina, obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, abre um novo caminho para o ensino de LE no país, em especial o espanhol, buscando uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. Acerca dessa avaliação, Junguer (2005, p.32) coloca que: “(...) é relevante aprender LEs quando e porque isso reflete uma demanda verdadeira, ou seja, atende a objetivos concretos, dentro da realidade social dos aprendizes”.

Dentro dessa perspectiva, na época da promulgação da Lei supracitada, o então Ministro da Educação Tarso Genro declarou que: “o Ministério da Educação está há tempos desenvolvendo estudos para a implantação do ensino obrigatório do Espanhol nas escolas, dada a importância que tem o espanhol, não somente no Mercosul, mas em todo o mundo” (GENRO, 2005 apud. NOGUEIRA, 2007).

Diante do reconhecimento da importância do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras e do início da implantação da Lei, surgem alguns problemas que

requerem soluções rápidas, isso em função do tempo que dispõe o Governo para viabilizar o que na Lei está escrito: implantação em até cinco anos a partir de sua promulgação.

Um dos problemas a ser resolvido é a falta de professores habilitados para por em prática o ensino desse idioma, isso porque existe apenas um número ínfimo de professores de espanhol e, ainda, a maioria desses é adepta de uma visão simplista e distorcida sobre a língua. Esse equívoco quanto à língua espanhola é resultado de um processo histórico de relação de proximidade entre o português e o espanhol, o que levou ao surgimento de estereótipos sobre o espanhol entre os brasileiros, os quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças à uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”, induzindo, a uma concepção errônea de que bastaria conhecer bem essas armadilhas para dominar esse idioma (BRASIL, 2007). Sobre esse aspecto, González já dizia em um artigo publicado em 2000 que:

[...] a prática de ensino-aprendizagem de espanhol ainda ocorre no Brasil com certa “espontaneidade” pelo fato de apoiar-se num “vazio de reflexão” ou, pelo menos, num conjunto de “reflexões fragmentárias” que estimulam uma certa improvisação e precariedade (*apud*. CELADA, 2002, p. 118).

Sobre esse quadro, um estudo preparado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) mostra que existe anualmente um déficit de 13,2 mil professores dessa disciplina, com carga horária de 20 (vinte) horas para suprir a demanda. Já na Região Nordeste do país a situação ainda é mais agravante: faltam 3,6 mil professores.

A fim de auxiliar no suprimento dessa necessidade, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) implantou, em 2005, uma Licenciatura em Espanhol, como um espaço em que se podem disponibilizar meios para discutir teorias e métodos de ensino-aprendizagem, unindo a expansão da demanda de professores dessa disciplina à qualidade de sua formação profissional.

Além dessas iniciativas, o Ministério da Educação tem realizado parcerias e promovido discussões sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, bem como examinado a produção de materiais didáticos que possam apoiar o ensino dessa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE UM PROCESSO REFLEXIVO

Ao analisar o quadro evolutivo da presença do espanhol como LE na educação básica brasileira, podemos perceber as suas várias faces ao longo da história até chegar à atualidade. Concluindo que a escolha do ensino de LE sempre esteve atrelada a fatores econômicos, culturais e políticos. No entanto, a oferta de um idioma estrangeiro deveria estar pautada também em sua comunicação real, isso porque, dessa forma: “(...) os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar (...)” (BRASIL, 2007, p.31).

Destacando a necessidade do ensino da língua espanhola em nosso país, corroboramos com o pensamento de Morejón, quando afirma que:

Es necesario que las masas estudiantiles brasileñas, desde ya segunda enseñanza, comiencen a familiarizarse, paralelamente al conocimiento que van adquiriendo de la cultura de su patria, con la cultura española e hispanoamericana. Al aprendizaje medio de la lengua vernácula debe corresponder el de la española, de forma que en un futuro próximo todo brasileño culto posea o conozca con perfección las dos lenguas ibéricas madres, ya tan extendidas y en franco desarrollo. (MOREJÓN, 2000, p.28)

O ensino de E/LE no Brasil tem um caráter muito mais amplo do que um veículo de comunicação nas transações comerciais. Como defende Morejón a identificação das culturas, assim como a aprendizagem concomitante dos dois idiomas – português e espanhol –, é necessário para maior integração, união e fortalecimento das nações. No indivíduo ajuda a estimular valores como, a solidariedade, o respeito ao próximo e a diversidade.

Diante dessas reflexões, pensamos que muito ainda há para ser discutido e planejado no que diz respeito ao ensino de LE, em especial o espanhol, na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado, Departamento de Lingüística, Campinas, SP: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica do Paraná**. Curitiba: Secretaria de estado da educação, 2002.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr/jun 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

JUNGER, C.S.V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. **Anuario brasileño de**

estudios hispánicos, n. 15, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2005, p. 27-46.

MOREJÓN, J.G. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2000, p. 17-31.

NOGUEIRA, L. C. R. A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo. **Revista HELD**, Brasília, n. 1. Disponível em: < <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

PICANÇO, D.C.L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar... Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 15.ed. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, F.S.C. **A língua espanhola no ensino superior em São Paulo**: história e perspectivas. In: Congresso brasileiro de hispanistas, 3., Santa Catarina. Disponível em: < http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua>. Acesso em: 08 jul. 2007.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR 20 anos: Navegando na história da educação brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 08 jul. 2007.