Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas

Maria Paz Pizarro Portilla
Universidade Federal Fluminense / Faculdade CCAA

Queremos nesta comunicação mostrar algumas especificidades do E/A do ELE no Brasil. Especificidades estas que vêm determinadas por diferentes aspectos característicos do lugar no qual nos encontramos. Abordaremos três aspectos que emergem como mais determinantes para o nosso tema de estudo. São eles: características histórico-sociopolítico-econômicas, distância *vs*. proximidade das duas línguas e o sistema educativo brasileiro.

CARACTERÍSTICAS HISTÓRICO-SOCIOPOLÍTICO-ECONÔMICAS

O que hoje em dia é o E/A do ELE no Brasil vem determinado por vários aspectos que nem sempre se encontram ligados ao campo da educação ou da lingüística. De fato, neste primeiro ponto vamos nos valer da história, da sociedade, da política e da economia para entender melhor como se chegou à situação atual do E/A do ELE no Brasil.

É verdade, como é assinalado por vários autores, entre os quais podemos mencionar a Daher (2006) e Kulikowski e González (1999), que a história do E/A do ELE no Brasil não começou com a criação do MERCOSUL, mas bem antes. Concordamos plenamente com estas posições, mas devemos reconhecer, do mesmo modo como o fazem outros muitos autores, tais como Moreno (2005), Sedycias (2005), Kulikowski (2005), entre outros, que a abertura comercial possibilitada pelo MERCOSUL influenciou positivamente na procura e no interesse pelo espanhol.

Podemos afirmar que encontra-se atualmente ratificado no panorama diplomático brasileiro o direcionamento para uma integração latino-americana. Tal tendência foi particularmente alavancada pela criação do Mercado Comum do Sul, MERCOSUL, em 26 de março de 1991, através do Tratado de Assunção, e a conseqüente intensificação no relacionamento comercial entre os países integrantes, dos quais o Brasil se afigura como o único de idioma não hispânico. Nesse processo, inicialmente enfocado prioritariamente no campo da regulamentação tarifária e aduaneira, verificou-se a insuficiência da convergência de interesses sem que a ele estivesse vinculada semelhante postura quanto à integração cultural, como componente de um objetivo abrangente que passou a estar presente nos interlocutores do tratado, caracterizado pelo princípio do regionalismo aberto. O exercício deste posicionamento, por sua vez, fez com que tal regionalismo transcendesse os limites institucionais do MERCOSUL e se implantasse como desejável

num quadro latino-americano, ideário muito incidente em expressões artísticas e populares, mas pouco palpável em ações e efetivações concretas.

Esta constatação da necessidade do intercâmbio cultural como forma de dar a consistência e a amplitude desejadas a um processo de integração regional, não se restringiu aos núcleos governamentais. Passou a manifestar-se nos personagens ativos na operacionalização de atividades comerciais e de uma série de outras ações a elas relacionadas e por elas intensificadas, como o turismo e o relacionamento interpessoal. A partir de então, a busca no Brasil por elementos culturais hispânicos tornou-se uma ação inerente à própria sociedade, seja por imposições do mercado de trabalho, seja pela descoberta de um universo genuinamente multicultural que, embora tão perto fisicamente, encontrava-se relativamente afastado do brasileiro.

Hoje em dia, assistimos a um grande número de empresas espanholas instaladas no Brasil (como o Banco Santander, Telefônica, Gás Natural, Iberdrola e Repsol YPF). De fato, a Espanha, em 2002, era o maior investidor europeu no país e o segundo no cômputo geral, abaixo a penas dos Estados Unidos da América. Para a Espanha, o Brasil é o segundo sócio comercial na Iberoamérica, perdendo somente para o México[1]. Atualmente, a estabilidade financeira e o risco país cada vez mais controlado emergem como dois fortes elementos potencializadores de inversões mundiais, e portanto, também espanholas, no âmbito nacional.

Todas estas relações comerciais têm originado uma procura do E/A do ELE, sobretudo em cursos livres, por parte de profissionais que trabalham nessas empresas ou que desejam saber a língua, para oferecer este conhecimento como diferencial na hora de possíveis contratações.

DISTÂNCIA *VS*. PROXIMIDADE

O segundo aspecto que caracteriza o E/A do ELE no Brasil é predominantemente lingüístico. A forma como se configuram o português (do Brasil[2]) e o castelhano influenciou, desde sempre, a imagem predominante que se possui sobre o espanhol. Esta imagem determinou, consideravelmente, não só o estudo da língua, mas também os estudos sobre ela.

Em geral, o espanhol representa, para não poucos brasileiros, uma língua que por ser muito similar ao português, é facilmente compreensível e, portanto, não precisa ser estudada. Desta forma, resulta quase automaticamente dedutível que os

---

1 Dados obtidos do Ministério de Industria, Turismo e Comércio da Espanha através da página de Internet: http://www.icex.es/pidm/pidm%20brasil.pdf [último acesso em 09/06/07].

2 Como já existem diferentes estudos na área de lingüística sobre as semelhanças e divergências entre o português do Portugal e do Brasil, e por não ser o nosso objeto de estudo, optamos por não nos determos no tema. Somente queremos remitir ao texto de Celada e González (2006) que fazem referência a este fato, a partir das reflexões oferecidas sobre o espanhol.

estudos sobre ela sejam considerados de pouco interesse para o desenvolvimento do conhecimento, como muito bem colocam Celada e González (2005: 72)

> El español es una lengua que en Brasil tradicionalmente fue objeto de una «falta de atribución de un supuesto saber» por el cual valiese el esfuerzo de ser estudiada (…) hemos vivido desde siempre una historia de desconocimiento mutuo, apoyados, sin embargo —y esto es quizás lo más problemático—, en una presuposición de conocimiento.

Como a própria González reconhece no texto escrito junto a Kulikowski (1999: 11), antigamente o espanhol era estudado, em grande medida, porque possibilitava o acesso à literatura hispânica (tanto espanhola quanto hispano-americana). Esta sim, era entendida como passível de estudo, com um status no âmbito do saber reconhecido por todos. Talvez seja por esta razão que entre os hispanistas ainda hoje predominem os estudos de literatura em relação aos de lingüística. Basta olhar os diferentes sumários dos *Anuarios brasileños de estudios hispánicos*[3], nos quais os textos de estudos lingüísticos sempre são uma minoria em relação aos literários. Podemos, também, verificar os trabalhos apresentados no I Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado em outubro de 2000 pela Universidade Federal Fluminense, e que no ano seguinte foram publicados em *Hispanismo 2000* (2 volumes), onde foram apresentadas 106 comunicações sobre literatura (47 espanhola e 59 hispano-americana) e somente 30 sobre língua, percentagem que corrobora claramente a nossa percepção.

Mas voltemos à idéia inicial que o espanhol não precisa ser estudado, pois é muito similar à língua materna dos brasileiros. Vamos aprofundar, agora, mais um aspecto da repercussão no E/A do ELE no Brasil de «la justa medida de esa supuesta cercanía[4]».

Segundo Celada e González (2000) esta «supuesta cercanía» encontra-se na base do primeiro texto de *Gramática da lengua española para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, publicado por primeira vez em 1934 e que serviu como suporte para a elaboração do primeiro manual de E/A de ELE no Brasil do professor Idel Becker em 1945, *Manual de español*, utilizado por aprendizes brasileiros de espanhol durante muitos anos, o que irá perpetuando ainda mais, esta meia-verdade, de similitude das duas línguas[5]. Encontram-se, implícitos nesta visão, dois aspectos que influenciaram o E/A do ELE no Brasil.

Por um lado, a língua é reduzida a uma grande lista de palavras. Todas podem ser traduzidas imediatamente de uma língua para a outra, sem levar em consideração

---

3 Revista editada anualmente pela Consejería de educación de la embajada de España en Brasil.

4 Termo utilizado por Kulikowski e González (1999).

5 Não é o nosso objetivo uma crítica de tais obras, as quais são totalmente explicáveis no contexto e no ano em que foram publicadas. O que sim podemos nos questionar é a continuação, nos dias de hoje, de esta mesma concepção em manuais, livros de gramática e docentes de E/A de ELE no Brasil.

nem os contextos discursivos em que decorrem, nem as diferentes variantes existentes em ambas as línguas.

Por outro lado, estamos diante de dois binômios: aquilo que na língua materna é igual à língua meta, significa facilidade; e aquilo que difere em ambas as línguas, é sinônimo de dificuldade. Binômios facilmente questionáveis, hoje em dia, por qualquer docente que percebe na prática que existem um grande número de fatores que influenciam no E/A de qualquer LE, tais como motivação, ambiente, estado físico, psíquico, entorno[6]... e que vão muito além do reducionismo desses dois binômios, e que nem sempre são tão facilmente detectáveis.

Baseado nestes dois aspectos, chegou-se a pensar que, o E/A de ELE no Brasil se reduzia a ensinar e aprender uma série de listas de heterogenéricos, heterossemânticos, heterofônicos e todos os «heteros» possíveis e passíveis de serem listados.

Porém, no campo do estudo sobre a língua, observamos que os pesquisadores[7] sabem que é preciso aprofundar nas divergências e especificidades de cada língua. Sabem também que o espanhol e o português não são a mesma realidade e por isso é necessário que, para conhecê-lo, seja devidamente estudado. Pois, como dizem Kulikowski e González (1999: 15 e 19):

> Por detrás de lo que parece «igual» o «casi igual» existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son solo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas. (…) sin caer en la falsa transparencia y, sobre todo, sin reducir o empobrecer ambas lenguas.

SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

Neste ponto poderíamos nos remontar aos tempos do império, mas consideramos mais representativo para a nossa tese nos determos nos últimos 15 anos[8]. Começaremos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[9] (Lei 9394/96),

---

6 Melero (2000) nos mostra vários aspectos que influenciam o E/A.

7 Queremos mencionar dois estudos que são representativos para saber por onde vai a pesquisa na área do espanhol. O primeiro es de Soto (2004) apresenta as regularidades e dispersão encontradas na pesquisa *strictu sensu* em língua espanhola, realizada no Brasil, desde 1967 até o início do 2004. Pelos títulos das dissertações e teses vemos um grande número de estudos dedicados ao contraste de estruturas entre as línguas. O segundo pertence a González (2004) *La investigación en ELE en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir.*

8 Daher (2006) e Paraquett (2006) realizam uma retrospectiva de E/A do ELE se remontando aos primórdios da educação no país.

9 A partir de agora LDB.

passando posteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais[10] e Lei 11.161/05 para concluirmos nas Orientações Curriculares Nacionais[11].

LEI 9394/96 E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo a LDB, art. 26.º § 5: «Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna». Assistimos à obrigatoriedade no ensino médio (a partir da 5.ª série) de uma língua estrangeira. Qual deva ser esta língua, não vem determinado na lei. Vai ser tarefa da comunidade escolar escolher entre as diferentes possibilidades. Aliás, na LDB fala-se de plurilingüismo pois conforme o art. 36.º III: «será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória (...) e uma segunda língua, em caráter optativa, dentro das disponibilidades da instituição». Devido a esta lei ficou configurado no âmbito nacional, principalmente nas escolas privadas, o oferecimento de duas línguas (inglês e espanhol, nesta ordem), para os alunos do ensino médio.

A LDB não nos oferece indicações sobre o que se entende por E/A do ELE e como realizá-lo, mas confere a esta disciplina uma importância que até então não era reconhecida, pois é contemplada como qualquer outra disciplina indispensável no currículo da educação dos alunos.

Já os PCNs[12], embora não possuam caráter normativo, revelam um comprometimento maior das autoridades educacionais com as LEs. De fato, nos PCNs entende-se não mais como uma disciplina isolada e sim inserida numa grande área «Linguagens, Códigos e suas Tecnologias», pelo que nos convida à interdisciplinaridade[13], o que constitui uma novidade em relação aos currículos anteriores.

Diante da dificuldade de bem desenvolver as 4 habilidades características no E/A de LE (falar, entender, ler e escrever), os PCNs do Ensino Fundamental dão ênfase ao E/A da leitura[14]. Uma leitura que possibilite a compreensão de diferentes enunciados e que ajude o aluno a desenvolver uma participação social. De fato, a concepção de leitura que subsiste por trás dos PCNs é a de ser concebida como uma prática sócio- interacional. Se no modelo de escola tradicional a leitura era considerada como uma prática individual; agora é vista como uma prática social. Se na escola tradicional o foco era o professor, agora são professores e alunos, ou

---

10 A partir de agora PCNs.

11 A partir de agora OCNs.

12 Em 1998 foram publicados os PCNs para o Ensino Fundamental, e em 1999 os PCNs para o Ensino Médio.

13 Moita Lopes aborda este tema em várias obras (1996; 2002 e 2003).

14 (JUNGER 2005: 33) Já os PCNs do Ensino Médio enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa e, sem esquecer-se da leitura, pretende-se que o aluno seja capaz de produzir em LE.

para quem preferir, alunos e professores, os que geram um conhecimento construído. Por tanto:

> O conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da idéia de que o conhecimento é uma construção social. (...) Assim, a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. (Moita Lopes 1996: 95-96).

O aluno e o professor são os sujeitos ativos do processo de construção e reconstrução do conhecimento de um mundo em constante mudança, e o E/A de LE propicia esse aspecto.

Percebe-se nos PCNs uma preocupação em formar uma visão positiva da alteridade para compreender o outro, o diferente, fazendo especial atenção à cultura, e assim, com esse conhecimento e respeito do outro poder se conhecer melhor:

> Ao conhecer outra(s) cultura (s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCN 1999: 30).

Por último, não queremos deixar de mencionar o evidente monopólio que a língua inglesa possui quando falamos de E/A de LE. Porém os PCNs claramente nos alertam para o empobrecimento que este fato pode gerar. Se o E/A de uma LE vai além de somente conhecer a língua, e pretende abrir horizontes e gerar comunicação entre as pessoas é mais do que aconselhável, é necessário e imprescindível o oferecimento de outras línguas, seja o castelhano, o italiano, o alemão... dependendo da região e dos interesses da comunidade.

OS OCNS[15] E A LEI 11.161/2005

Do mesmo modo que os PCNs, as OCNs não possuem caráter dogmático, e conforme nos é dita na carta ao professor, seu objetivo é propiciar reflexões que ajudem professores, alunos e profissionais da Educação a desenvolver projetos, a contribuir com o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente, tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, para que eles saiam da escola melhor preparados para participar da sociedade (OCN, 2006/vol 1: 5 e 6).

15 Publicadas por primeira vez em 2005.

Em relação às LE o documento (OCN, 2006/vol 1: 87) nos informa do seguinte:

> As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores «globalizantes» e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras.

Percebemos que o E/A de LE vai muito além de conteúdos unicamente gramaticais, embora não possa ser descuidado este aspecto, e que, de fato, o principal objetivo desta disciplina é formar cidadãos capazes e críticos da realidade, que saibam se manifestar e se posicionar nos mais diferentes contextos, contribuindo, assim, para a transformação da nossa sociedade:

> ... O ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (OCN, 2006/vol 1: 131).

Vamos olhar agora mais especificamente o Espanhol. Se os PCNs constituíram um marco histórico na educação do país, do mesmo modo as OCNs o representam para o E/A do Espanhol. O terceiro capítulo das OCNs trata de LE em geral, no qual toma-se o inglês como representativo de LE, fazendo a ressalva que tudo o que é apresentado pode e deve ser estendido a qualquer outra língua. Entretanto, todo o quarto capítulo, umas 40 páginas, da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é dedicado especificamente aos «Conhecimentos de Espanhol».

Desde o início, chama a atenção o estudo diferenciado do espanhol, em relação a outras línguas. Sem dúvida, e tal e como dizem as autoras[16], isto é devido à aprovação pelo Congresso Nacional, e posterior sanção pelo Presidente da República do Brasil, da Lei n.º 11.161, no dia 5 de Agosto de 2005, na qual se dispõe a obrigatoriedade de oferta de língua espanhola na rede pública de ensino médio:

> O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei n.º 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5.ª à 8.ª série do ensino fundamental. (OCN, 2006/vol 1: 127).

16 O texto teve como consultoras a Isabel Gretel M. Eres González e Neide T. Maia González, teóricas às quais já fizemos referência anteriormente.

Elas vêm na sanção de esta Lei um claro desejo do governo brasileiro de reforçar as relações com os países que o rodeiam, mas não deve ser só este o motivo para se estudar o espanhol, nem a integração financeira (Mercosul) o único objetivo a ser atingido, embora nos deparemos com um «gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística» (OCN, 2006/vol 1: 128), que obriga a reflexões para que o processo educativo seja da melhor qualidade e com os mínimos reducionismos:

> Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular... (OCN, 2006/vol 1: 128).

Sem dúvida o motivo, a ser conseguido com o E/A do ELE no Ensino Médio do Brasil vai, como já foi mencionado anteriormente, muito além do aprendizado de certas fórmulas ou de ser capaz de se comunicar com pessoas que falem o espanhol (objetivo amplamente preconizado pelos fiéis da metodologia comunicativa). O principal objetivo vem do papel educativo que o E/A de LE tem na escola, que é levar o aluno a se considerar sujeito ao se confrontar com a alteridade, com a diferença, com o outro.

As OCNs continuam o seu percurso de reflexão, apresentando algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros. O primeiro elemento sobre o qual devemos pensar nos provem da heterogeneidade do espanhol. Para as autoras, a famosa e conhecida pergunta: «Que espanhol ensinar?» deve ser substituída por uma outra muito mais abrangente, muito mais atual e condizente com a realidade do Espanhol, é ela: «Como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens em qualquer reflexão maior a seu respeito?» (OCN, 2006/vol 1: 134). Acrescentamos mais algumas perguntas: Como realizar o E/A de ELE sem esse preconceito tão expandido que a variante peninsular é a «pura», a «mais correta» enquanto que a rio-platense, por exemplo, é de «segunda ordem», não é tão correta quanto a da Espanha? E falando de Espanha, qual a variante peninsular que está se considerando a «perfeita»? Pois, pensar na Espanha e na variante peninsular como única e homogênea está tão fora da realidade quanto o pressuposto anterior. Será que a solução se encontra no denominado «Espanhol *standard*»? As OCNs se decantam pela heterogeneidade, pois a homogeneidade leva à exclusão, tudo o que o documento não quer. Assim, com as palavras de Bugel (2000) somos convidados a repensar o E/A do ELE em relação a este tema:

> Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de

> los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección, desde el «centro» peninsular hacia la «periferia» mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (OCN, 2006/vol 1: 135, ápud Bugel, 2000)

Ninguém, hoje em dia, discute a importância do conhecimento de LE, mas este não dever ser reduzido a pensar o novo idioma unicamente como possibilitador de um emprego ou facilitador para passar uma prova, ou vestibular, nem como um conjunto de falas que são aplicáveis a diferentes situações de comunicação. Se o conhecimento de um língua é muito mais do que isso, pois «supõe conhecer também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais» (OCN, 2006/vol 1: 147) é impossível pensar em ensinar e aprender um espanhol *standard*, o que afastaria totalmente a realidade multicultural e plurilingüista que supõe esta língua. É por isso que outro aspecto importante que as OCNs trazem à nossa reflexão é o de pensar o E/A de ELE «como um conjunto de valores e de relações interculturais» (OCN, 2006/vol 1: 149).

Ao longo de todo o capítulo percebe-se a idéia e o convite de não tornar a língua como um fim em si mesma, e nem torná-la em um simples instrumento para obter um trabalho, uma prova. Entende-se, no âmbito do ensino médio, como uma realidade que nos leva além destes aspectos e repete-se em vários momentos, que o objetivo principal é desenvolver as quatro aprendizagens fundamentais[17], que serão para os indivíduos os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, e, por essa razão, as quatro destrezas «tradicionais»: compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita, devem servir para que «o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades lingüísticas e socioculturais do outro» (OCN, 2006/vol 1: 151).

E é com este o intuito que nós professores e alunos devemos encarar esta maravilhosa aventura que representa o E/A de ELE no Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

Celada, M.ª T., y González, N. M., 2005. «El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia», em Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro,* São Paulo, Parábola Editorial, pp. 71-96.

[17] Segundo a UNESCO, seriam estes, os quatro pilares da educação no século XXI. Pode-ser consultado o sitio de este órgão em: Site: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php- RL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. [Último acesso em 21/06/2007].

Daher, M.ª C., 2006. «Enseñanzas del español y políticas lingüísticas em Brasil», *Revista hispanista*, http://www.hispanista.com.br/Políticas%20Ling..pdf [último acesso em 22/06/2007]

González, N. M., 2004. «La investigación en español/lengua extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir», em Paraquett, M., e Trouche, A., (orgs), *Formas & Linguagens. Tecendo o Hispanismo no Brasil,* Rio de Janeiro, CCLS, pp. 237-256.

Junger, C. S. V., 2005. «Reflexiones sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula», em *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, embajada de España en Brasil, Brasília, Thesaurus, pp. 27-47.

Kulikowski e González, 2000. «Los estudios de lengua española en Brasil», em *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, suplemento el hispanismo en Brasil, embajada de España en Brasil, Brasília, Thesaurus, pp. 35-58.

Kulikowski, M.ª Z. M., 2005. «La lengua española en Brasil: um futuro promisor», em Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro,* São Paulo, Parábola Editorial, pp. 45-52.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, 1996, http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf [último acesso em 22/06/2007].

Melero Abadía, P., 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A

Moita Lopes, L. P., 1996. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, SP, Mercado de Letras.

— 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula,* Campinas, SP, Mercado de Letras.

— (Org.), 2003. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família,* Campinas, SP, Mercado de Letras.

Moreno Fernández, F., 2005. «El español en Brasil», em Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro,* São Paulo, Parábola Editorial, pp. 14-34.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2005. «Linguagens, Códigos e suas Tecnologias», Volume 01, http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf [último acesso em 22/06/2007].

Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999. «Códigos e suas Tecnologias», http://www.nuspple.cce.ufsc.br/parametros_curriculares_nacionai.htm [último acesso em 22/06/2007].

Paraquett, M., 2006. «As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações», em Mota, Kátia e Scheyerl, Denise (orgs), *Espaços Lingüísticos, resistência e expasões*, Salvador, UFBA, pp. 115-146.

Sedycias, João (org.), 2005. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro,* São Paulo: Parábola Editorial.

Soto, Ucy, 2004. «*Strictu Sensu*: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola», em Paraquett, M., e Trouche, A. (orgs), *Formas & Linguagens. Tecendo o Hispanismo no Brasil,* Rio de Janeiro, CCLS, pp. 155-178.