

## O ENSINO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL NO ÂMBITO DO MERCOSUL – EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO PROFISSIONALIZANTE

*Alessandro Rezende da Silva, doutor Ciências Sociais Flacso/Equador, Mestre em Ciência  
Política. Professor ISCP ([alessandroligadf@gmail.com](mailto:alessandroligadf@gmail.com))*

*Helenice Aparecida de Oliveira ([niceao@globocom](mailto:niceao@globocom)) Secretária de Educação – Mestre em Linguística  
Aplicada*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o ensino do português e do espanhol no âmbito do Mercosul. Partindo de uma perspectiva de linguagem de Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998) e amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, analisamos o ensino e a aprendizagem das línguas tal como acontece na prática nas esferas da Educação Básica e da Educação Profissionalizante. O artigo traz ainda uma análise sobre a implantação da Lei 11.611, que trata da obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola, no Distrito Federal e finaliza com algumas propostas para o ensino de línguas dentro da perspectiva da Pedagogia de Multiletramentos

**Palavras-chave:** português, espanhol, ensino português, ensino do espanhol, português como língua estrangeira, espanhol como língua estrangeira, educação profissionalizante, multiletramentos.

**Abstract:** This paper aims to present some reflections on the teaching of Portuguese and Spanish in Mercosur. From the language's perspective of Bakhtin (1997, 2006) and Vygotsky (1998) and supported by the National Curriculum and the Curriculum Guidelines for Secondary Education, we analyze the teaching and learning of languages as happens in practice in the areas of Basic Education and Vocational Education. The article also contains an analysis of the implementation of Law 11.611, which deals with

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, n°31, v. 2, 2019.

the mandatory provision of teaching of the Spanish Language in the Federal District and ends with some proposals for language teaching from the perspective of pedagogy of multiliteracies

**Keywords:** Portuguese, Spanish, language teaching, Portuguese as a foreign language, Spanish as a foreign language, vocational education, multiliteracies.

## 1. INTRODUÇÃO

O aprendizado de línguas é uma necessidade muito antiga. Seja por razões econômicas, sociais ou diplomáticas, o contato com indivíduos falantes de outras línguas sempre foi uma constante na história da humanidade. De acordo com Germain (1993), os sumérios e acadianos foram os primeiros povos que ensinavam e aprendiam línguas estrangeiras dos quais se tem notícia. No processo de conquista dos primeiros pelos últimos, que ocorreu de maneira paulatina de por volta do ano 3000 a.C até 2350 a.C, os acadianos passaram a adotar o sistema sumério de escrita e aprenderam a língua do povo conquistado.

Com o advento de grandes civilizações da Antiguidade como Grécia e Roma, o aprendizado de uma língua estrangeira passou a estar diretamente ligado à noção de prestígio social. Os romanos aprenderam grego, mas ignoraram línguas celtas ou bárbaras, o que se pode atribuir ao prestígio que a civilização grega dispunha. Da mesma forma, o latim possuía duas variantes: a culta, utilizada pelos doutos nas leis, na literatura, na filosofia e na política, e a vulgar, utilizada pela população em geral

. A constante discussão que provoca a utilização ou não da norma culta da língua – onde culta, contrapondo-se a vulgar, se refere ao bom, correto, aceitável, padrão que deve ser perseguido por todos – demonstra que a língua, ainda hoje, carrega consigo arraigadas noções de prestígio que extrapolam o simples ato de comunicar-se. Assim, não é difícil entender porque as pessoas demonstram maior interesse em aprender línguas

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

estrangeiras que estejam diretamente associadas a grandes potências econômicas e/ou culturais.

Convêm ressaltar que a propagação de uma língua parece ser causa, mas também consequência do poder econômico do qual uma nação dispõe. O interesse pelo aprendizado de determinada língua cresce conforme aumenta o poderio econômico de determinado país, e – ao mesmo tempo – promover o aprendizado de determinada também se transforma em ferramenta na extensão do poderio econômico, cultural e simbólico de uma nação sobre outras. Não por acaso, o ensino do espanhol como língua estrangeira ao redor do mundo tem sido largamente fomentado pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, e também pelo Ministério de Indústria, Energia e Turismo, como um dos pontos relevantes no fortalecimento da Marca España<sup>1</sup> no mundo.

Da mesma forma, vemos que o aprendizado de uma língua materna ainda se encontra, em ocasiões, debaixo do estigma do *falar bem*, impregnado por noções de prestígio social. Tal questão justifica a grande quantidade de estudantes, falantes nativos do português, que afirmam sentir dificuldade no estudo de uma língua estrangeira porque, segundo dizem, *não sabem nem falar português*. Para além de atribuições puramente comunicativas, dominar – ou aparentar dominar – a norma culta da língua é um fator que não apenas aporta prestígio, como também auto-confiança.

As políticas públicas, as orientações e parâmetros curriculares para o ensino e aprendizado de línguas no Brasil, sejam línguas estrangeiras, seja a língua materna, vão porém em sentido muito diverso ao descrito acima, já que a visão de ensino defendida por esses documentos oficiais é a que entende o aprendizado de línguas voltado para a sua função social. Essa noção, advinda dos estudos de Bakhtin e Vygotsky entendem a língua como uma ferramenta simbólica utilizada pelas pessoas para interagir com o meio social e ordenar e estruturar as esferas do pensamento humano. Os parâmetros e

---

<sup>1</sup> Marca Espanha é um política do governo espanhol que tem por objetivo afiançar uma imagem da Espanha como potência econômica e política e entre os primeiros países do mundo (cf. <http://marcaespana.es>)  
SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

orientações partem dessa concepção de língua como parte inerente do ser humano devendo ser apreendida em toda a sua extensão social, cultural e da interação entre os agentes do discurso, para que ela seja utilizada para e na comunicação na relação social. De acordo com esses documentos, o ensino de uma língua deve privilegiar o entendimento de que aprender qualquer língua significa ser capaz de fazer uso dela em diferentes âmbitos sociais para a interação com os outros sujeitos do discurso.

É bem conhecido, devido a um sem número de pesquisas na área, o elevado índice de fracasso na Educação Básica. As altas taxas de reprovação e – acima de tudo – de evasão escolar, apontam um quadro para o qual é necessário buscar soluções. O ensino de línguas não se encontra em situação melhor dentro desse contexto que aponta para a necessidade de mudança, pois o ensino de línguas na escola não deve se mostrar dissociado da formação holística do cidadão. Diante da constante (r)evolução, que aparece com a pos-modernidade, urge aos profissionais da educação repensar constantemente suas práticas pedagógicas a fim de alcançar as metas propostas pelos documentos oficiais, onde o ensino de línguas proporciona ao aluno ser capaz de fazer e participar de diferentes leituras de mundo e se engajar criticamente dentro da sociedade.

Nesse artigo buscamos identificar de que forma o ensino do espanhol e do português do Brasil, seja como línguas maternas, seja como línguas estrangeiras, se inserem nesse contexto do processo de formação dos indivíduos – pessoal, acadêmica, cognitiva e profissional – preparados para atuar em um mundo dinâmico e pós-moderno. Igualmente, tratamos de analisar como se inserem o ensino do espanhol e do português no contexto nacional e mundial de busca pela hegemonia (política, econômica ou cultural), assim como o papel que essas línguas desempenham no processo de integração entre os povos, – bem como, buscamos analisar as políticas públicas existentes (ou, em alguns casos, sua ausência) para o ensino dessas línguas em diferentes contextos comparando-as com a realidade vigente, tratando de identificar pontos débeis e propondo possíveis soluções para alguns dos problemas discutidos.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

## **2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

De acordo com o preconizado pelas políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que norteadores para o ensino fundamental se orientam na perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem que deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, de acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999, 2006); PCNM + (BRASIL, 2002). Nesse sentido, as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Segundo Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998), a língua é sempre vista na e por meio da interação entre os interlocutores do discurso resultando no desenvolvimento pleno do indivíduo e, também, como forma de dimensionar o ensino da língua portuguesa para e no uso interacional entre os interlocutores do discurso. Na sequência abordarei a seguir o ensino da língua portuguesa no contexto do ensino médio, com vistas a dimensionar a questão do seu ensino para a interação por meio da linguagem

Para Bakhtin, o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. As mudanças que ocorrem no meio social,

são refletidas na língua, pois a língua uma ferramenta de uso interacional, sustenta-se pela interação verbal, refere-se tanto à produção oral quanto à escrita.

Na concepção de Vygotsky a língua não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional e psicológico. Nesse sentido, interessava-lhe estudá-la como constituidora do sujeito, em uma relação pensamento-linguagem na interação social. Na perspectiva vygotskyana a língua é uma ferramenta simbólica, a qual é utilizada pelas pessoas para interagir com o meio social. Contudo, a língua não é somente empregada para organizar o contexto externo e mediar à atividade interpessoal, ela é usada, inclusive, para controlar e organizar o mundo psicológico e mediar à atividade cognitiva intrapessoal. O ensino da Língua Portuguesa no ensino médio deve, portanto ter esse viés tanto teórico quanto prático; assim, os alunos no ensino médio devem perceber e compreender a língua como algo social e interativo bem como uma ferramenta para o desenvolvimento mental e a estruturação do pensamento.

### **2.1. A língua portuguesa no ensino médio**

Sobre o ensino da língua portuguesa os PCN, ratificam a importância da função social da língua. Nesse documento, o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua. Desse modo, a língua portuguesa na modalidade oral e na escrita tem um papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social. Portanto, aprende-se a língua objetivando um ‘sentido imediato de mundo’, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 1999, p. 131).

Por isso, a língua portuguesa no ensino médio deve buscar o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, com vistas tanto à ampliação contínua de saberes

relativos a configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Dessa forma, corroboram Zuin e Reyes (2010) ao retratar que a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa de 1988, tinha como orientação uma prática fundamentada em uma concepção de linguagem como atividade humana, histórica e social, tendo a compreensão da linguagem como um trabalho construtivo, em um processo coletivo de que resulta de um período histórico do sistema linguístico e comunicativo. Para as autoras em questão, a aprendizagem de uma língua deve se focar no sentido e na significação, visto que o “domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas e contextualizadas de seu uso” (p. 20).

Oliveira (2011) afirma que o trabalho com gêneros textuais contribuem significativamente para o tratamento da variação linguística, por essa representar o cotidiano dos alunos. Assim, de acordo com essa autora, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 24 apud MARCUSHI, 2008, p. 256).

## **2.2. Políticas do ensino da Língua Portuguesa no ensino médio**

Segundo os OCEMs (2006, p. 30) a prática de linguagem compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações. Para tanto, as práticas de linguagem podem ser pensadas em termos dos espaços sociais a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados. Esses documentos salientam que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, em uma estreita relação entre os participantes de uma dada interação objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

Para tanto, a escola deve abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Essa postura é uma condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

A concepção de língua defendida pelos OCEMs (2003) pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social historicamente, a questão da seriação, da sequenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, porém os parâmetros consideram as demandas regionais e locais, portanto, cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. O que se percebeu nos estudos sobre os conteúdos, é que todos estados brasileiros têm conteúdos comuns em relação ao ensino da língua portuguesa no ensino médio como: o ensino da gramática, leitura e produção de texto e literatura.

Por sua vez, para os PCNs (2000) a concepção da língua pressupõe a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, a questão da seriação da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer as demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarre em arbitrariedades. Assim, segundo os PCNs (2000, p. 18), língua pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, que deve ser levada em conta no ensino da língua portuguesa.

Podemos observar que os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua portuguesa no ensino médio, concebem a língua como parte inerente do ser humano que deve ser apreendida em toda a sua extensão social, cultural e da interação entre os agentes

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

do discurso, para que ela seja utilizada para e na comunicação na relação social como vimos em Bakhtin e Vygotsky.

O ensino da língua portuguesa de acordo com os (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Nesse documento o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua.

Desse modo, a língua portuguesa na modalidade oral e na escrita tem um papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social. Dessa forma, aprende-se, com a língua, um ‘sentido imediato de mundo’, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 1999, p. 131).

A disciplina língua portuguesa tem uma carga horária semanal de quatro horas para se trabalhar: Gramática, produção textual e literatura. Os OCEMS compreendem que a língua portuguesa deve ser ensinada com vistas ao uso interativo, e, também, em relação à produção de textos escritos e orais que contemplem a questão da língua na utilização dos diversos gêneros discursivos que sejam parte integrante das produções de textos realizadas pelos alunos no ensino médio, com vistas à formação integral do indivíduo nos diversos letramentos que ocorrem fazem parte do mundo do trabalho.

### **3. O ENSINO DO PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

O ensino técnico e tecnológico tem despertado bastante a atenção do Governo Federal nestes tempos de crescimento econômico. Da mesma forma como a educação profissional teve sua importância em outras épocas da história do Brasil, devido à ânsia e à necessidade de capacitar a mão de obra para atender às empresas, o crescimento atual provocou a expansão rápida do ensino profissionalizante o que tem acarretado incertezas entre os professores de língua portuguesa e de outras disciplinas da área de ciências

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

humanas e sociais que atuam nesse contexto, principalmente entre aqueles recém concursados ou contratados temporariamente. Entre eles, e mesmo entre os veteranos, sempre pairam dúvidas sobre como ser professor de português na educação profissional.

Na dúvida e na falta de formação e orientação específicas, os professores que atuam nesse espaço reproduzem ações pedagógicas comuns à prática vivenciada em outros contextos de ensino. Entretanto, vale ressaltar que tanto a expansão quanto a falta de qualificação para atuar no ensino profissional não são fatos novos no escopo da educação pública brasileira. A rede federal de educação profissional não cessou de se modificar ao longo de seus mais de 100 anos de existência, porém, nesse período, praticamente não se ouviram notícias de políticas públicas voltadas para a formação do professor que atua em tal contexto; ou ele vem de uma habilitação orientada para a educação universal, ou ele é um profissional liberal que vira professor.

Na década de 2000, a instituição, antes conhecida como Escola Técnica Federal (ETF), passou por duas mudanças: tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em 2002 e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em 2008. Entretanto, neste texto, vamos trabalhar com as vozes de professores da área técnica que atuam em cursos de nível médio com o objetivo de apreender as perspectivas de significado direcionadas à disciplina língua portuguesa no contexto da educação profissionalizante.

### **3.1.O currículo para a Educação Profissionalizante**

Tendo em vista a missão institucional de desenvolver pessoas e organizações, atentos ao compromisso com a qualidade da educação, e orientando-se pelos princípios e valores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, os Institutos

Federais de Educação programaram os cursos técnicos considerando a demanda social e a grande defasagem na formação desses profissionais.

Tal iniciativa justifica-se com os seguintes objetivos norteadores dos cursos técnicos:

- . Oferecer condições para que o aluno desenvolva as competências pessoais/profissionais necessárias e comuns a todo profissional da área de Gestão de modo a favorecer o diálogo e a interação com os demais profissionais;
- . Possibilitar, por meio da habilitação, a oportunidade de uma Educação Profissional que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, e o desenvolvimento de competências taxionômicas que favoreçam a laboralidade, na perspectiva de exercício profissional Técnico em Secretariado.
- . Possibilitar a continuidade dos estudos em cursos de atualização, graduação e especialização pós-técnico.

A Lei Federal nº 9394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39)

Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Este novo enfoque situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber por que se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "aptidões para a vida produtiva".

### **3.2 Desafios do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Técnico**

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica.

A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica.

Para os professores de português no ensino técnico profissionalizante existe um grande desafio de adequar-se às novas tecnologias e suas linguagens, desafio compartilhado com professores de outras modalidades de ensino, mas que ganham importância na educação profissionalizante voltada para cursos técnicos com vista a formar profissionais em contato constante com tecnologia de última geração. Para tanto o professor se vê na necessidade de reorganizar sua prática pedagógica para atender a essas novas demandas. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

educação profissional, uma vez que se exigem dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a cidadania e para o trabalho são os compromissos centrais de qualquer escola. De modo especial, é o compromisso central de uma escola técnica, que tem por obrigação ser o centro de referência tecnológica na área profissional em que atua e na região onde se situa, para trabalhadores, empregadores e estudiosos.

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica. O compromisso central da escola técnica e que orienta toda a reforma da Educação Profissional no Brasil educacional gira em torno da noção de competência profissional.

Os artigos 12 e 13 constituem a espinha dorsal da nova LDB.<sup>32</sup> Dispõem eles sobre as incumbências das escolas e dos docentes. A expressão da autonomia da escola é o seu projeto pedagógico, que deve ser concebido, elaborado, construído, executado e avaliado com a efetiva participação dos docentes.

Da mesma maneira que os artigos 12 e 13 se constituem na medula da atual LDB, o artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99,<sup>33</sup> do Conselho Nacional de Educação, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, constitui a espinha dorsal da reforma da Educação Profissional. Competência Profissional é entendida pelo Conselho Nacional de Educação como sendo aquela capacidade pessoal de "mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores, objetivando um desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho" dentro da competência profissional específica.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

O conceito de competência profissional amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

É essencial enfatizar que um exercício profissional competente implica um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com crescente grau de autonomia intelectual e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade – tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

“Para que se alcance esse estado de coisas, é necessário que se pensem mecanismos por meio dos quais se possam consolidar, por um lado, uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua do professor, no âmbito do ensino superior – os cursos de licenciatura –, por outro, a formação em serviço dos professores da área

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

em questão, como se anunciou” (Orientações Curriculares do Ensino Médio.Semtec, 2004).

O recurso a esse expediente, sem dúvida, pode permitir que o professor construa uma formação teórica e pedagógica que lhe propicie, numa visão interdisciplinar, compreender seu objeto de ensino e intervir nas realidades com as quais convive em sua atuação docente. Para encerrar essas considerações, parece adequado mais uma vez salientar que as orientações curriculares aqui delineadas refletem a conjunção de várias vozes, em cujos discursos ecoa o compromisso social de repensar e/ou apontar pistas que possam sinalizar a construção de rotas para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no ensino médio, buscando, assim, criar e/ou ampliar possibilidades para fomentar as discussões sobre essa problemática que já se encontram em andamento em diversos estados e municípios brasileiros.

#### **4. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Já no que se refere ao ensino do português como língua estrangeira, a criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, em 26 de março de 1991, foi determinante para o crescimento do interesse pelo português por parte dos países integrantes do Bloco. O espaço de influência do português no mundo vem se expandindo nas últimas décadas, pois a fase de desenvolvimento econômico, político, social e cultural que o Brasil atravessa desperta a atenção internacional para a sua língua e a sua cultura. O Brasil, comunidade com o maior número de falantes do português no mundo, e que arregimentou nas passadas décadas grande protagonismo, se converte assim em referência sobre a Língua Portuguesa.

O português ocupa, segundo dados do Itamaraty/2013, a posição de quinta língua mais falada, com mais de 240 milhões de falantes no mundo. Como o órgão central na condução da Política do Ensino da Língua Portuguesa fora do país, o Itamaraty vem

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

promovendo iniciativas que impulsionam o ensino da Língua Portuguesa ao redor do mundo. As Embaixadas e Consulados brasileiros, no exterior, promovem a realização de cursos em universidades e centros de línguas, em diversas partes do mundo, especialmente, nos U.S.A, na Europa, na África e no MERCOSUL, onde a língua portuguesa vem sendo, cada vez mais, oferecida nas escolas. Há, ainda, o ensino do português em instituições particulares em vários países de todos os continentes; e, especificamente, nos países-membros do Bloco.

Embora não existam políticas específicas, estruturadas e bem delineadas para o português como língua estrangeira, existe o interesse e a preocupação com a qualidade do ensino da língua portuguesa para falantes não-nativos, conforme destaca Castilho (2009). Segundo esse autor, desde a publicação em 1976 do pioneiro “Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Produção de Materiais”, de Leonor Lombelo, diversos materiais didáticos foram produzidos e colocados em circulação para apoiar e alinhar a prática dos docentes de português como língua estrangeira às políticas públicas norteadoras da educação no país.

A pesquisa nessa área apesar de vir tomando robustez com o passo dos anos, tendo inclusive materiais publicados – como os de Almeida Filho e Lombelo (1992) – ainda pode ser considerada incipiente, além de carecer de maior divulgação e acessibilidade nos diversos segmentos educacionais.

Um importante aspecto a ser considerado por pesquisas futuras na é a crescente necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre as ocorrências e implicações do uso “inter-cambiante” do português e do espanhol no âmbito do Mercosul e o emprego do *portunhol* nas regiões fronteiriças com o Brasil, especialmente, a uruguaio-brasileira.

#### **4.1. A implementação do ensino da Língua Portuguesa no Mercosul**

Conforme já foi mencionado, 1991 foi o ano de criação do Mercosul a partir da assinatura do Tratado de Assunção. O projeto ambicionava não apenas facilitar enormemente as relações comerciais, mas visava propiciar uma verdadeira integração regional da América do Sul. A educação exerce papel fundamental na consolidação e no desenvolvimento desse processo de integração. A língua portuguesa ocupa o *status* de uma das línguas oficiais do bloco, juntamente com o espanhol; e como tal requer ações específicas que reforcem a sua relevância no desenvolvimento regional, seja no ensino ou nos intercâmbios políticos, sociais, econômicos, acadêmicos ou diplomáticos que venham a acontecer entre os países-membros e associados do Mercosul<sup>2</sup>.

Savedra (2007) afirma que no contexto do Mercosul há grande interesse em promover a aprendizagem dos idiomas oficiais por meio dos sistemas educacionais, nos diversos níveis e modalidades. Nesse contexto, soa incontestável a necessidade de reforço na formação e aperfeiçoamento de professores de línguas bem como de políticas públicas com um sólido desenho. Savedra afirma ainda que o constante desafio é o de formar um profissional crítico e autônomo que atenda a especificidade local, não só na esfera lingüística, mas também na esfera cultural.

A respeito do aspecto cultural que envolve os alunos, Cunha (2007) pondera que na sala de aula de português como segunda língua os alunos são normalmente membros de diversas culturas; o que culmina na constituição de num panorama lingüístico diversificado.

No que tange ao aprendizado de uma língua – LE, Leffa (2013) assim se expressa :

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que

---

<sup>2</sup> Conforme Savedra (2009), Chile, Equador, Colômbia, Peru e Bolívia, apesar de terem assinado tratados de cooperação, vinculam-se ao Mercosul como países associados.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um estranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Leffa (2013, p. 376)

Essa perspectiva apresentada pelo autor contempla o complexo processo contido no aprendizado de uma língua não-materna, pois a aquisição do novo saber, em sua plenitude, vai requerer um envolvimento intenso nesses diferentes aspectos, em partes e/ou no todo, durante um percurso da aquisição do conhecimento que extrapola os aspectos puramente linguísticos de um idioma.

O professor de português como língua estrangeira, conforme assinala Almeida Filho (2007), necessita de um consistente preparo sustentado no conhecimento do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas e, também, sobre a cultura na qual se desenvolve a língua-alvo e a sua aprendizagem. O autor acrescenta que as atividades de ensino, pesquisa e difusão do ensino de português para falantes de outras línguas vem apresentando um crescimento relevante.

Segundo Savedra (2009), desde 2001 as escolas bilíngües de Buenos Aires são obrigadas a oferecer português, além do tradicional inglês. Na fronteira o português já vem sendo ensinado nas escolas secundárias, embora ainda careça de amparo legal. A autora enfatiza ainda a possibilidade do português se tornar obrigatório no final do ensino fundamental e no início do ensino médio, a despeito da grande carência de professor dessa língua.

Segundo Savedra (2009), no Uruguai o português já é ensinado em mais de cem escolas, públicas em sua maioria, e o país conta ainda com a oferta do idioma em centros de línguas estrangeiras. No Paraguai ainda se discute a implementação de escolas bilíngües de fronteira, bem como a formação de professores de português para atenderem o ensino médio, tema que vem sendo discutido pelo Itamaraty e o Ministério da Educação

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

paraguaio. No país, as aulas de português são ministradas no ensino médio regular e de adultos e nas universidades.

A mesma pesquisa de Savedra (2009) esclarece que na Venezuela, o português poderá ser segunda língua oficial e compor o currículo escolar como disciplina optativa. Já na Bolívia, o português vem integrando o currículo escolar em escolas dos ensinos fundamental e médio.

Por parte do Ministério da Educação brasileiro, conforme informações recentes do portal do MEC, há interesse no fortalecimento da mobilidade e também do intercâmbio de professores da educação básica na região do bloco, pois se espera a troca de experiência e de procedimentos pedagógicos de sucesso praticados em salas de aulas dos respectivos países integrantes do bloco. O fornecimento de bolsas de estudo, com vista à promoção do desenvolvimento científico-tecnológico também vem sendo objeto de discussão.

O Mercosul é no momento o grande palco para a expansão do ensino do português. Consoante Castilho (2009), as atividades econômicas do bloco dividem espaço com uma política cultural conduzida, principalmente, pela Associação das Universidades do Grupo de Montevideu – AUGM, criada em 1991, ano da criação desse Mercado. Essa criação teve por objetivo desenvolver os mecanismos fortalecedores da formação de recursos humanos, da pesquisa e da integração acadêmica. A AUGM conta com doze universidades representantes dos quatro países e com três programas concernentes à mobilidade e à pesquisa acadêmica na região.

O Brasil à frente do Mercosul no presente assume a missão de discutir a qualidade do ensino e a avaliação dos sistemas educacionais dos países da América Latina. Segundo Almeida Filho (2007), o ambiente do Mercosul deve propiciar a implementação de projetos iniciais que possam fazer circular alunos e professores pelo espaço geográfico dos países pactuados.

Frente aos conclames contemporâneos no âmbito do Mercosul, ou em qualquer outro âmbito educacional, faz-se necessária a formação continuada e crítica do professor de línguas, devido à crescente demanda dos alunos e agilidade na circulação de novos conhecimentos e informação. Almeida Filho (1997) advoga que as necessidades particulares dos alunos não são levadas em conta, centralizando-se a aprendizagem num ensino imposto pelas escolas já que o aluno deve ser o centro de toda aprendizagem.

Até o momento, as muitas investidas oficiais para a promoção do ensino do português no âmbito do Mercosul (e do espanhol no Brasil) têm sido dignas de menção como a criação em 2010 da Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, mas as carências existentes requerem maior atenção por parte dos governos participantes para promover a consolidação de uma verdadeira política lingüística que incorpore as especificidades regionais do bloco.

## **5. O ENSINO DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

A lei federal nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva juntamente com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, impõe a oferta obrigatória do Espanhol nos currículos plenos do ensino médio, e de cunho facultativo no ensino fundamental. Esta lei tornou a Língua Espanhola a única língua estrangeira com legislação própria no Brasil, visto que trata-se da única lei que especifica a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira em solo brasileiro.

A “Lei do Espanhol”, como tem sido chamada, é considerada o resultado final da crescente ascendência da Língua Espanhola no território nacional. Esta ascendência foi intensificada através dos últimos anos em função de acordos políticos e estreitamento dos laços com países hispano-americanos. A oferta e procura de cursos de Espanhol no Brasil aumentaram significativamente nos últimos dez anos - nos centros públicos e privados - e, segundo Sedycias (2005), tal procura deve-se a situações importantes na vida

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

econômica, social e cultural do país, como por exemplo, a criação do Mercosul, em 1991. Desse modo, percebe-se que os objetivos da implementação desta lei traziam implicações não somente sócio-educativas e culturais, porém, claramente se vê que as principais motivações foram econômicas e políticas. Sendo assim, estamos “diante de um gesto político claro...” (OCN, p. 28).

Nesse contexto, há quem diga que a incorporação da Língua Espanhola aos Currículos da Educação Básica não passou de um ato “para inglês ver”, pois percebe-se que no cenário da educação básica brasileira, ainda há um enorme caminho a ser percorrido entre o que “está no papel” e a realidade da prática da lei. Infelizmente, o ditado “*Del dicho al hecho hay un trecho*” ( há uma enorme distância entre o falar e o fazer ), resume bem a realidade da implementação da Lei que torna obrigatório o ensino do idioma de Cervantes. Faz-se necessário uma descrição real da implementação da Lei 11.161, e relatos de como tal lei vem sendo implementada em nossas escolas públicas, juntamente com uma análise do que e nos é proposto nos documentos oficiais para o Ensino de Espanhol.

### **5.1. Uma visão real acerca da implementação da Lei 11.161 : a distância entre o falar e o fazer**

A implementação desta lei passou a vigorar recentemente, no ano de 2010. Dessa forma, ainda não há estudos comparativos entre o antes e o depois da implementação da lei 11.161, ou entre os diferentes estados da Federação. Logo, nossa análise terá como foco a implementação da Língua Espanhola no Distrito Federal.

Em seu artigo 36 da seção IV do Capítulo II (ENSINO MÉDIO), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira afirma que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Se segundo a Lei 11.161 o espanhol passa a ser disciplina obrigatória, esta prerrogativa da LDB nos

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

permite inferir que a língua estrangeira moderna com matrícula obrigatória poderia sim, ser a Língua Espanhola, tendo em vista a aproximação geográfica, cultural e política de nosso país com países hispano-americanos. Esta escolha colaboraria para uma possível educação bilíngue, como já ocorre em alguns estados fronteiriços.

De acordo como texto do artigo 1º da Lei 11.161, será obrigatória somente a oferta da língua, cabendo ao aluno decidir efetuar a matrícula, ou não. No Distrito Federal, a matrícula, ao contrario do que diz a lei, é obrigatória para todos os alunos durante os três anos do Ensino Médio.

Ainda que o texto do artigo 1º da Lei 11.161 disponha a matrícula de forma facultativa, e desse modo acabe situando a Língua Espanhola como a língua de caráter optativo, a falta de opção do aluno em cursar a disciplina seria justificável apenas nos casos em que o espanhol já é a língua obrigatória escolhida pela comunidade, o que de fato, não é o caso do Distrito Federal. Logo, percebe-se certa irregularidade no tocante a obrigatoriedade do estudo de LEM - Espanhol no DF.

As Orientações Curriculares Nacionais privilegiam a Língua espanhola ao separá-la do capítulo “Conhecimento em Línguas Estrangeiras” e colocá-la em outro apartado chamado “Conhecimentos de Espanhol”, trazendo reflexões pertinentes no tocante ao ensino de Espanhol. Contudo, se fizermos uma reflexão baseada nas orientações apresentadas, perceberemos que estamos distantes da realidade proposta. Como se ensina uma língua estrangeira? Quais seriam os recursos mínimos para que possa ocorrer uma aprendizagem com verdadeiro êxito? Qual o nível de conhecimento linguístico os alunos da rede pública brasileira poderiam ter? Será que as condições atuais possibilitam aos docentes e às instituições de ensino trabalhar o Espanhol com “o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo...”? (OCN, p.28)

Com base nestes questionamentos, veremos a seguir alguns pontos que devem ser levados em consideração.

## **5.2. A Carga Horária, o Currículo e o Projeto Interdisciplinar**

Começamos pela carga horária reservada à disciplina. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013, integram a parte diversificada do currículo do Ensino médio as disciplinas: LEM - Inglês; LEM - Espanhol, Ensino Religioso e Projeto Interdisciplinar. De todas as disciplinas citadas, somente Inglês possui duas aulas semanais. Cada aula possui em média 45 a 50 minutos.

Faz-se necessário compreender as implicações e consequências de uma língua estrangeira possuir somente uma aula semanal. Trabalhar uma língua estrangeira em sala de aula é naturalmente desafiador, por tratar-se de um novo sistema, uma nova gramática e novas estruturas. Entretanto, trabalhar uma língua estrangeira no contexto no qual o Espanhol tem sido trabalhado tornou-se para os docentes do DF mais que um desafio. O professor está lidando praticamente com uma “missão impossível”, onde precisa ter habilidade e jogo de cintura para “se virar nos trinta”.

Curiosamente, o currículo de Língua Espanhola proposto pelas Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é consideravelmente mais extenso que o currículo de Língua Inglesa, disciplina que possui duas aulas semanais. Logo, como trabalhar e vencer um extenso currículo em somente 4 ou 5 aulas ao mês? Qual será a qualidade da transmissão do conteúdo em uma aula de praticamente meia hora (levando em consideração a chegada dos alunos à sala de aula, sua acomodação, considerações pertinentes do professor e dúvidas dos alunos)? E quando o professor necessitar corrigir algum exercício, ou dar atenção específica a determinados alunos, será este tempo suficiente? Esses são somente alguns questionamentos, dentre os vários que continuam sem respostas. Ao refletir acerca das quatro habilidades linguísticas que visamos obter ao aprender uma língua estrangeira (ler, escrever, falar e compreender), percebemos que é impossível trabalhá-las de forma eficaz com a carga horária proposta.

Dessa maneira, vemos que a deficiência no ensino de Espanhol no Ensino Médio começa pela carga horária destinada à disciplina.

Outro fator interessante é a disciplina Projeto Interdisciplinar, que, na maioria das escolas do Distrito Federal, possui duas aulas semanais. O conteúdo da disciplina varia de escola para escola, que define como distribuir conteúdos nestes dois horários de “PD”. Logo, a escola pode trabalhar tal disciplina da forma que bem entender.

Entre docentes e discentes, há praticamente um consenso no pensamento de que esta disciplina existe somente para preencher carga horária. São inúmeros os relatos de alunos que afirmam tratar-se praticamente de “dois horários livres”. O que vemos em praticamente todas as escolas de Ensino Médio são professores fugindo do Projeto Interdisciplinar, que muitas vezes acaba “sobrando” para o professor de Espanhol, pois geralmente é o único a possuir somente uma aula semanal. Dessa maneira, é impossível não fazermos o seguinte questionamento: se o caso é somente cumprir uma carga horária (como realmente parece ser), por que não realizar uma redistribuição destes horários de Projeto Interdisciplinar? Por que não redistribuir um horário para Língua Espanhola e o outro horário para outra disciplina que necessite de mais atenção?

### **5.3. Recursos e material didático**

É válido compreender que ensinar língua estrangeira é muito mais que ensinar regras gramaticais. É também ensinar uma nova cultura, um novo olhar de mundo. Assim sendo, é extremamente interessante que o professor tenha acesso a recursos para incrementar as suas aulas com músicas, filmes, documentários e apresentações interativas. Infelizmente, sabe-se que grande parte das Escolas de Ensino Médio não possui recursos e materiais suficientes para atender a demanda necessária para trabalhar LEM de maneira eficaz. Há muitas escolas com sérias dificuldades no tocante a recursos audiovisuais como aparelhos de som, televisão, DVD, Data show, computadores e assim por diante.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

Outro fator condizente a esta temática é a falta de material didático. Atualmente no DF, os livros de língua estrangeira são doados aos alunos, e isso já é um ponto positivo e um grande avanço. Entretanto, ainda percebe-se a escassez de dicionários e literatura em língua estrangeira. O que se vê é que as bibliotecas ainda não foram adequadas à introdução do Espanhol no currículo. Encontra-se muito pouco ou nenhum material como livros; jornais, periódicos, revistas e afins. Dessa maneira, percebe-se a incongruência da expectativa de aprendizagem presente nas Orientações Curriculares do Distrito Federal (2009, p.68) para o primeiro ano do Ensino Médio: “Manusear adequadamente o dicionário em busca dos significados de palavras do texto”. Como os alunos irão manusear dicionários se não há dicionários para todos na escola?

Pensando nisso, propomos a criação de “salas de línguas” em nossas escolas. Essas salas seriam específicas para aulas de LEM, equipadas com material didático (dicionários e literatura) de todas as línguas oferecidas pela escola, bem como de recursos audiovisuais (aparelhos de som, televisão, DVD, Data show). Esta sala supriria o vazio de nossas bibliotecas e laboratórios de informática, concentrando todos estes recursos em um só lugar, personalizando assim, a aprendizagem de língua estrangeira.

#### **5.4. A “falta de professores” capacitados**

Atualmente, um professor 40h da Secretaria do Estado de Educação do DF tem até 20 turmas ou mais, ou seja, todas as turmas do seu turno. Dessa forma, é visível a sobrecarga do professor de Espanhol. Com base neste dado, percebe-se a urgente necessidade de ampliação do quadro docente de Língua Espanhola.

Em uma reportagem transmitida pelo DFTV em 27 de julho de 2012, foi mostrado que muitos Centros de Línguas estão sem professores de língua, inclusive, de Espanhol. A resposta da Secretaria de Educação foi que “não há profissionais capacitados no banco”. Entretanto, há muitos professores aprovados no último Concurso Público para professor efetivo realizado em 2010, que passaram inclusive, por prova oral e esperam

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

convocação. Como então, dizer que não há profissionais capacitados para ministrar aulas de Língua Espanhola? Essas e outras irregularidades somente contribuem para a ineficiência e insucesso da implementação da lei 11.161.

Essa insatisfação com a implementação da Lei 11.161 não tem partido somente de docentes e das Escolas. Alunos tem se mobilizado e questionado o porquê do Ensino de Espanhol ocorrer como ocorre, como vemos nos seguintes depoimentos de alunos do 2º ano do Ensino Médio: *“O tempo para a aula de Espanhol é muito pouco. Até que todos cheguem e se acalmem, a aula já acabou. (...) Como o governo quer que a gente valorize a língua se oferece só uma aula por semana...?”*

Percebe-se que há uma grande insatisfação referente à carga horária. Uma aluna cita o Projeto Interdisciplinar (PD), faz uma comparação com a carga horária da Língua Inglesa e critica o currículo repetitivo do Inglês: *“Por que não dão uma aula de PD pra Espanhol? E porque o Espanhol não pode ter duas aulas como o Inglês? (...) Nas aulas de Inglês a vida toda a gente não sai do verbo To be. No espanhol a gente poderia aprender muito mais...”* Outro aluno vai além, e lança mão de uma reflexão profunda e muito pertinente: *“Acho que não deveria ser assim. O Brasil está ao lado da cultura do Espanhol, mas tão longe ao mesmo tempo...”*

A partir dessas reflexões é possível afirmar que o estudo da Língua Espanhola nas escolas regulares possui muitas necessidades urgentes, ademais das já citadas neste artigo. Há muitas irregularidades que precisam ser sanadas e muitas incongruências em relação às condições de ensino. A ideia de que a lei foi criada com objetivos mais políticos que acadêmicos-culturais vem sendo ratificada pela realidade prática, porém faz-se necessária uma mudança que garanta que o ensino dessa língua possa ser reflexo do que preconizam os parâmetros e orientações curriculares.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme tratamos de expor através deste artigo, a realidade do ensino do português e do espanhol no Brasil e no âmbito do Mercosul ainda carece de um sem número de iniciativas para que estejam em real conformidade com aquilo que preconizam os documentos oficiais. Também convêm ressaltar que no caso do ensino do português como língua estrangeira, ainda não existe uma clara e sólida política pública que determine, oriente ou defina parâmetros para essa prática. No caso do ensino profissionalizante a situação também apresenta grandes desafios, visto que o ensino da língua materna nesse contexto – mas também da língua estrangeira – apresenta desafios que não são previstos pelos documentos oficiais ou pela formação dos professores.

Como tratamos de ressaltar, vários são os problemas que o ensino de línguas enfrenta hoje no ensino médio, tais como: o número de alunos por sala, a carga horária por vezes insuficiente, a falta de formação dos professores para lidar com essas dificuldades específicas, a enorme distância que se apresenta entre o proposto nos documentos oficiais e as reais condições para que isso seja posto em prática, dentre outros.

Dado o contexto pós- moderno em que vivemos, buscamos pensar o ensino de línguas para além da língua como instrumento, como ferramenta para o mercado de trabalho ou para um fim específico, mas como meio para a que o aluno seja capaz de pensar criticamente e de forma autônoma, estruturando seu pensamento e se engajando em diferentes âmbitos na sociedade, conforme asseveramos repetidas vezes nesse texto e que é o que defendem os documentos oficiais e nós as autoras. Dentro dessa perspectiva, defendemos uma proposta de ensino de língua dentro da Pedagogia de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) que privilegia o reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação, ao mesmo tempo em que se refuta qualquer tipo de relação autoritária e monolítica.

Ao corroborarmos com a ideia de multiletramento acreditamos que ao tratar o ensino de línguas nas escolas a partir de múltiplas leituras se permite que esse ensino esteja mais próximo da vida e das exigências atuais da sociedade fazendo com que as aulas de línguas tanto estrangeira como materna se torne mais interessante e eficaz, uma vez que abrange os aspectos exigidos dos alunos fora da sala de aula.

Concordando com essa ideia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) apresentam em suas diretrizes a necessidade desse multiletramento. Capacitar o aluno não apenas para ter condições de concorrer a uma vaga de emprego ou a exames de seleção de vestibular, mas torná-lo capaz de agir criticamente fará com que esse aluno consiga caminhar sozinho e consiga lutar por seus direitos. O documento, contudo, esbarra nos problemas de formação dos professores no Brasil e não ensina como trabalhar com o multiletramento, apenas o coloca como necessidade na educação de hoje.

Para que o aluno seja multiletrado é preciso oportunizar o contato com diversos gêneros de discurso para que esse aluno além de conhecer e ler cada gênero possa atuar em diversas situações sociais, o que poderia tornar as aulas de línguas mais atrativas e próximas da realidade dos alunos. Para Schneuwly e Dolz (2011) o que constitui no mais alto nível o objeto do desenvolvimento de linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiam historicamente, dos mais simples aos mais complexos

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo Paulo Bezerra. 1º ed. 1992, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M. J. C. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

-----, & LOMBELLO L. C. (Orgs). O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 1997.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

CASTILHO, A. T. Castilho A.T., Uma Política Linguística para o Português, São Paulo, Museu da Língua Portuguesa, 2009

([http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_17.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf))

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Documenta, Brasília, n. 134, p. 107-155, jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2. grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. op. cit.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, 3ª edição.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.L; ERICKSON, F. *Research in Teaching and Learning*. V. 2. New York/London: Macmillan Publishing Company, 1990.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

LEFFA, V. J. In: *Conversas com formadores de línguas: avanços e desafios*. SILVA, Kleber Aparecido da. & ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. *Revista Desempenho*, nº31, v. 2, 2019.



LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB, Ministério da Educação, 1996.

MARCUSCHI, L. A produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

M, A. & OLIVEIRA, N. J.C. Variações Linguísticas em sala de aula – Revela: Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano v., nº X, Mar/2011, ISSN 1982 – 646 x. [http://www.fals.com.br/revela14/artigo3\\_revelaX.pdf](http://www.fals.com.br/revela14/artigo3_revelaX.pdf), acesso em 29/07,2013.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – Linguagem, Código e suas tecnologias, Ministério da Educação, 2006, Brasília-DF.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000 – Ministério da Educação.

RIBEIRO , A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SAVEDRA, M. M. G. O Português no Mercosul. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 175-184, 2009. <http://www.dce.mre.gov.br/portugues.html> - acesso: 20/05/2013.

SEDYCIAS, J. (Org.) Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. (trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALEZI, S. C. L. O ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos do CEFET-MT: o conflito entre as vozes dos professores. Cuiabá –MT: UFMT, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – MeEL), Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1998, p. 103 – 117.

ZUIN, P. B & REYES, C. R. O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

SILVA, A. R ; OLIVEIRA, H. A. O ensino do português e do espanhol no âmbito do MERCOSUL – educação básica e ensino profissionalizante. Revista Desempenho, nº31, v. 2, 2019.