

## O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: ENTRE O PROFESSOR QUE TEMOS E O PROFESSOR QUE QUEREMOS

Maria Fernanda Grosso LISBOA<sup>1</sup>

**RESUMO:** A partir de 2005, com a homologação da lei 11.161 e a crescente necessidade de professores de espanhol emergem questões sobre a formação desses profissionais. A ineficiência dos cursos de Letras e a conseqüente precariedade da formação dos professores de línguas há tempos são temas recorrentes nas pesquisas em LA. Esta pesquisa busca preencher uma lacuna no âmbito da formação de professores ao focar o professor de espanhol pois a maioria das pesquisas privilegia os professores de inglês. Pretende também configurar a proficiência do professor de espanhol visando o desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de espanhol no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de espanhol; Formação de professores; Avaliação de proficiência.

**RESUMEN:** A partir de 2005, la formación de profesores de español emerge como tema de discusiones debido a la homologación de la Ley 11.161 y de la creciente demanda por esos profesionales. Desde hace mucho tiempo la ineficiencia de los cursos de Letras y la consecuente precariedad en la formación de profesores de lenguas son temas recurrentes en las investigaciones en Lingüística Aplicada. Esta investigación busca rellenar un vacío en el ámbito de la formación de profesores al dar énfasis al profesor de español ya que gran parte de las investigaciones privilegia a los profesores de inglés. Este estudio visa también la configuración de la competencia lingüística del profesor de español con vistas al desarrollo de un examen de competencia para profesores de español en Brasil.

**Palabras-clave:** Enseñanza de español; Formación de profesores; Evaluación de competencia.

### Introdução

A partir da década de 90, com a aproximação entre Brasil e os países do cone sul – Argentina, Uruguai e Paraguai – emerge um segundo idioma estrangeiro em importância para os brasileiros: o espanhol. Gradualmente esse idioma vai ganhando espaço nas escolas e institutos de idiomas passando a ser visto como um diferencial no mercado de trabalho.<sup>2</sup>

Atualmente, o espanhol é uma língua que está ganhando prestígio mas não tanto quanto o inglês desfruta. Essa equiparação seria difícil de ocorrer, pelo menos a curto prazo, devido ao status já alcançado de língua franca pelo inglês<sup>3</sup>, língua mundial. Até o momento, são basicamente dois os contextos de ensino de espanhol no Brasil: as escolas de idiomas, que atendem grande parte do público interessado em aprender idiomas em geral; e muitas escolas

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do IEL, UNICAMP.

<sup>2</sup> De acordo com pesquisa realizada em 2006 e publicada no site [www.adnewstv.com.br](http://www.adnewstv.com.br), em 2005 o espanhol ocupou o 2º lugar nas exigências nas vagas anunciadas pelas empresas em jornais e portais pela Internet, com 9,8% em média nos anúncios chegando a 15,54% em junho de 2005.

<sup>3</sup> Língua Franca é uma expressão latina para língua de contato ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos lingüisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas.

privadas de ensino regular, que oferecem o espanhol em algumas séries do Ensino Fundamental e Médio em caráter obrigatório, fazendo parte do currículo da escola.

No entanto, os objetivos de ensino nessas instituições diferem entre si, o que implica uma proposta e materiais também diferentes para o ensino da língua. Esses dois contextos também oferecem, de modo geral, condições de ensino-aprendizagem distintas. Mesmo na escola privada, nem sempre há muitos recursos disponíveis para o professor e para os alunos, como uma biblioteca com livros e dicionários e recursos audiovisuais para uso em sala. A carga horária semanal, muitas vezes, é de apenas uma aula, menos que as duas aulas semanais de inglês. Além disso, na maioria das vezes, o número de alunos não é reduzido como numa escola de idiomas onde normalmente se trabalha com no máximo 10 alunos por turma e se dispõe de 2 horas ou 2 horas e meia de aula por semana. Nas aulas de línguas em escolas regulares privadas, o professor geralmente trabalha com grupos de 25, 30 alunos e, raras vezes, as turmas são divididas com outra disciplina como Informática, por exemplo. Se assim fosse, enquanto metade do grupo assistiria à aula de língua a outra metade estaria na aula de Informática, efetuando-se a troca dos grupos na aula subsequente.

Dentro de dois anos, entretanto, esses não serão os únicos contextos de ensino de espanhol no Brasil. A partir de 2010, todas as escolas públicas e privadas terão que oferecer o espanhol, além do inglês, em todas as séries do ensino Médio, obedecendo a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, assinada pelo presidente Lula no seu primeiro mandato.

Com essa lei, vêm à tona algumas questões importantes como a formação do professor de espanhol no Brasil, e também a proficiência, foco desta pesquisa. Na literatura em Linguística Aplicada, não encontramos muitos estudos sobre esse tema apesar da relevância da questão. Na próxima seção, apresento detalhadamente o problema de pesquisa e a justificativa para a escolha do tema.

### **1. Problema de pesquisa e justificativa**

A implantação da lei 11.161/2005 envolve várias questões e um dos pontos mais importantes — e talvez o pivô de toda essa discussão em torno do ensino de espanhol no Brasil — seja o professor, ou melhor, a falta dele. Com a implantação do ensino de espanhol no Ensino Médio e a urgência na formação de professores para atender a essa demanda, diversos cursos de formação de professores on-line surgiram pelo país. Com isso, abriu-se uma grande brecha para a discussão sobre a qualidade dos profissionais formados nesses programas e também nos cursos de Letras. Questões como “quem é esse professor que já atua no mercado e que professor vai atuar no ensino regular de espanhol?” “Que formação ele

recebe nas faculdades de Letras?” “Que competências ele deve adquirir para ser um bom profissional?” “Que nível de proficiência nessa língua estrangeira ele deve alcançar para atuar em cada um dos contextos?” ganham especial importância neste momento.

Alguns estudos já publicados sobre as competências do professor de LE apontam diversas falhas na formação desse profissional. Alvarenga (1999) e Abreu-e-Lima (2006) enfocam as competências do professor de língua estrangeira. Abrahão (1996) sinaliza a baixa competência lingüístico-comunicativa do professor e a necessidade de mudanças na formação pré-serviço. Camargo (2004) corrobora essa idéia e acrescenta que “muitas vezes a competência lingüístico-comunicativa é uma barreira intransponível para o futuro professor. Almeida Filho (1997) ressalta a necessidade de se estabelecer padrões de proficiência mínima que o graduando em Letras deveria atingir ao término do curso.

Considerando essa deficiência na formação de professores apontada nos estudos citados e a necessidade de novos estudos que abarquem e aprofundem essa discussão, esta pesquisa pretende investigar o professor de espanhol no Brasil, que profissional temos hoje no mercado e que perfil profissional seria o desejado, o mais adequado para atuar no contexto brasileiro. Levando-se em conta a necessidade de o professor saber a língua que ensina, o foco deste trabalho se volta especialmente para a proficiência desse profissional graduado. Esta pesquisa tem como foco a proficiência do professor de espanhol buscando preencher uma lacuna no âmbito da formação de professores já que são poucos os estudos que se dedicam a estudar a proficiência do professor de LE e em especial o professor de espanhol.

Para cumprir com os objetivos desta pesquisa descritos anteriormente, faz-se necessário refletir sobre o ensino que se deseja oferecer, ou seja, quais os objetivos do ensino de espanhol e o que se almeja ao implantá-lo no Ensino Médio, bem como sobre o perfil do professor já existente. Assim, os PCNs e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, doravante DCL, são documentos de fundamental importância neste estudo. O primeiro traz orientações sobre o ensino a ser oferecido e também aponta, mesmo que indiretamente um perfil de professor para atuar nesse contexto. O segundo, por sua vez, direciona os cursos oferecidos pelas faculdades de Letras no Brasil.

### *1.1 A formação de professores de espanhol no Brasil: as DCL e as Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica (DFP).*

Os cursos de graduação no Brasil são regulamentados pelo MEC, órgão governamental responsável basicamente por autorizar o funcionamento de cursos em nível superior em todo o país, traçar as diretrizes curriculares para cada um dos cursos oferecidos

através do Conselho Nacional de Educação e também por avaliar a qualidade dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas.

As DCL datam de 2001 e o que nos chama a atenção nesse documento é uma generalização, uma falta de especificidade no que diz respeito às competências específicas do futuro profissional. No próprio documento encontramos uma possível explicação para esse fato: o amplo leque de opções em diferentes áreas de atuação para o graduado em Letras. Esse profissional pode ser um professor, um crítico literário, um assessor cultural ou até um roteirista. Ou seja, as diretrizes se perdem em generalizações.

No caso de cursos de Licenciatura em Letras, as DCL orientam para que sejam consideradas também as Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica doravante DFP. Estas são aplicáveis a todos os cursos de Licenciatura oferecidos em nível de graduação no Brasil. As DFP assim como as DCL se caracterizam pela falta de especificidade trazendo princípios e orientações amplas. Segundo o próprio documento, em seu artigo 1º, as DFP “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino a aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”, ou seja, não é um documento específico para a formação de professores de língua, materna ou estrangeira.

Outro ponto importante é que os princípios nas DFP baseiam - se no conceito de *competências* a serem desenvolvidas no futuro professor, no entanto, o documento não define o que seja competência.

### *1.2 Os PCNs Espanhol*

Como já apresentado na seção I, os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento de caráter orientador para o ensino regular em todo o país. Está dividido em três volumes, sendo que o Espanhol consta no *Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias* o qual compreende também as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura e foi publicado em 2006. Esse documento é de vital importância pois é ele quem direciona e determina os objetivos de ensino e trilha os caminhos para o professor que vai atuar no contexto de ensino regular.

Em diversos momentos, os PCNs reafirmam a necessidade da reflexão do professor sobre esse documento e a adequação dessas diretrizes às diferentes realidades pelo país, à dinâmica de cada escola, às necessidades de seus alunos. Esse é o grande avanço proposto pela LDB (nº 9394/96): a possibilidade de se “pensar a escola a partir de sua própria realidade” (PCNs, 2006, p.7). Os PCNs Espanhol destacam seu “caráter minimamente

regulador”, ou seja, são apenas rumos e não regras rígidas a serem seguidas ressaltando a importância da leitura desse documento pelo professor (PCNs, 2006, p.127).

Logo no início dos PCNs Espanhol, a autora chama a atenção para o lugar que o espanhol deve ocupar no processo educativo ressaltando a necessidade de reflexão sobre como trabalhá-la na escola a fim de evitar os reducionismos lingüísticos que marcam o ensino de espanhol no Brasil: a idéia de que é uma “língua fácil”, “que não precisa estudar”, etc. Dessa forma, segundo o documento, devemos entender a “maneira singular do espanhol de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes” (PCNs, 2006, p.129).

Entre os temas tratados nos PCNs Espanhol destacam-se a) o papel educativo que as línguas estrangeiras, em especial o espanhol, devem desempenhar na formação do estudante enquanto cidadão num mundo globalizado, informatizado, b) a questão das variantes do espanhol em sala de aula, e como devem ser tratadas pelos professores, c) os efeitos da proximidade do espanhol e do português que resultam no ‘portuñol’ e também o papel da língua materna no ensino e aprendizagem de espanhol, e d) a avaliação do processo de aprendizagem privilegiando uma avaliação formativa. Um aspecto interessante nos PCNs é que por não se auto-denominar como um documento dogmático, prescritivo, eles apresentam algumas orientações sobre metodologias e materiais didáticos mas não determinam quais devem ser adotados pelo professor.

Refletindo sobre as orientações dos PCN’s não podemos deixar de pensar no professor que vai atuar nesse contexto. Ao estabelecer algumas diretrizes mesmo que de forma ampla, aberta a adaptações, respeitando as diferentes realidades, os PCN’s têm um fio condutor a ser seguido e assim, indiretamente, determinam um perfil de professor para esse contexto de ensino. Nota-se nos PCNs um perfil de professor autônomo, que seja capaz de lidar em sala de aula com os diversos fenômenos que tangem o processo de ensino-aprendizagem de línguas e com as particularidades da língua a ser ensinada — no caso, o espanhol —, que tenha embasamento teórico para planejar seu curso, traçando objetivos para esse ensino. Além disso, segundo essas diretrizes, o professor deve ter também um olhar crítico sobre os livros didáticos disponíveis no vasto mercado editorial brasileiro para que possa optar por aquele mais adequado ao seu público de alunos, aos seus objetivos e ao seu planejamento.

Dessa forma, nos perguntamos: O professor formado segundo as DCL está apto a atuar nesse contexto levando-se em conta a sua formação? Existe coerência entre os documentos oficiais? Na próxima seção, discutimos brevemente essas questões.

### *1.3 Os PCNs e as DCL*

Analisando brevemente os PCNs Espanhol e as DCL podemos perceber que não há uma inter-relação entre esses dois documentos oficiais. Essa comunicação entre os dois documentos seria importante na medida em que as DCL direcionassem a formação de professores capacitados a ler, interpretar e a refletir sobre os princípios dos PCNs e adequando-os à sua realidade de ensino. No entanto, alguns estudos como os de Miranda (2005) apontam dificuldades dos professores em entender os conceitos presentes nos documentos oficiais como os PCNs, por exemplo, e também a falta de identificação dos professores com essas diretrizes pois, segundo os mesmos, elas são distantes da realidade em que lecionam.

Talvez se possa atribuir essa dificuldade do professor na compreensão dos documentos à precária formação teórica que muitos profissionais recebem em seus cursos de graduação. Essa questão nos leva a crer que há um descompasso entre o professor que está sendo formado pelos cursos de Letras e o perfil profissional pressuposto pelos PCNs.

Esse desencontro entre os documentos suscita a necessidade de se pensar um perfil de professor adequado ao contexto brasileiro de ensino de espanhol. Mais que isso, faz-se necessário definir que nível de proficiência em LE os graduandos devem atingir ao término do curso. Além disso, é necessário delimitar o quão específica essa proficiência considerando os diferentes contextos de atuação.

Nas DCL em nenhum momento se discute a questão da proficiência do professor de LE formado nos cursos de Letras. Talvez por esse motivo, as LEs não sejam avaliadas pelo MEC por meio dos exames que avaliam o ensino superior no país. Ou ainda, considerando esses dois fatos pode-se concluir que as LEs são menos importantes que as outras disciplinas mesmo em um curso de formação de professores de línguas o que configura um quadro incoerente em um curso de Letras.

Na próxima seção discorro sobre alguns estudos a respeito da proficiência do professor de LE.

### *1.4 A proficiência do professor de línguas*

Alguns pesquisadores no Brasil e no mundo passam a dedicar-se ao estudo da proficiência do professor de LE e maneiras de avaliá-la adequadamente dentre os quais destacamos aqui Elder (2001), Martins (2005) e Consolo (2007), Ortale e Duran (no prelo).

A primeira questão sobre a proficiência é a falta de consenso quanto a sua própria definição. Scaramucci (2000) reúne em seu artigo diversas definições atribuídas a esse termo

e propõe que “proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos” (ibidem, p.12). Além disso, a especificidade do uso futuro da língua deve ser considerada ao utilizar esse termo, ou seja, ao identificar alguém como proficiente em uma língua estrangeira, deve-se perguntar: ‘proficiente para quê’? Para estudar nesse país, para ler textos nessa língua, etc.

A autora ressalta ainda que não se poderia pensar em “políticas para o desenvolvimento e formação do professor sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas” (ibidem, p.12). Em outras palavras, ao se delinear metas, objetivos e competências na formação de professores de LE, o primeiro passo seria definir o que se entende por proficiência. No entanto, em uma breve análise das DCL, esse é um tema ainda vago nas diretrizes oficiais para os cursos de Letras.

Elder (2001) discute algumas questões relativas à avaliação de proficiência para professores de LE, e seus estudos revelam que o ensino de LE que os professores receberam no âmbito da graduação foi tão geral ou acadêmico que não preparou os alunos quanto à competência discursiva ou pragmática, necessárias para enfrentar a comunicação de sala de aula. Para a autora, a linguagem de sala de aula se enquadra no âmbito dos estudos da linguagem para fins específicos, considerando-se que tem como objetivo cumprir os propósitos de ensino. Entretanto, a proficiência lingüística do professor está longe de ser um domínio bem definido, apoiada em uma linguagem altamente rotinizada como a dos controladores de voo, por exemplo (ibidem, p.152)

Ortale e Duran (no prelo) corroboram as afirmações de Elder (2001) ao desenvolverem uma pesquisa com professores de LE em formação a partir da gravação e análise de mini-aulas. Esse estudo revelou que há uma carência de um léxico específico para a situação de sala de aula entre os futuros professores e que uma proficiência lingüística geral não é suficiente na formação inicial de professores de LE, ou seja, competência lingüística não é sinônimo de competência de sala de aula. (Elder, 1994, *apud* Ortale e Duran)

Martins (2005) desenvolve um estudo em busca de subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês considerando o poder de redirecionamento que esses exames podem exercer sobre o ensino e a aprendizagem. A autora analisa três exames de proficiência para professores de inglês oferecidos no mercado internacional e aponta a competência linguístico-comunicativa como aquela que merece especial atenção

entre as competências essenciais para o professor. Complementa ainda que essa competência é importante também para a definição do perfil de professor de línguas que almejamos.

Pelos estudos apresentados é notável a urgência de estudos sobre a proficiência do professor de línguas, ou melhor, sobre a especificidade dessa proficiência para que o professor possa desenvolver suas atividades em sala de aula cumprindo com os objetivos do ensino de LE.

Consolo (2004, *apud* Consolo, 2007, p.111) acrescenta que é necessário “investigar melhor as necessidades dos professores de línguas, com a finalidade de se estabelecer níveis limiares e superiores de proficiência desse profissional, o que não se constitui uma empreitada tão simples”, mas sem dúvida, de grande importância para a formação desses profissionais.

Além disso, a investigação de necessidades e a configuração de domínios de língua que compõem a proficiência do professor de LE são necessárias para que um exame de proficiência possa ser elaborado e que seja válido e confiável capaz de provocar ainda um efeito retroativo que contribua para modificar os currículos dos cursos de formação de professores.

## **2. Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo configurar a proficiência do professor de espanhol para atuar de forma eficiente nos vários contextos de ensino de espanhol no Brasil. Essa caracterização da proficiência servirá como construto para um exame de proficiência para professores de espanhol. Desse exame espera-se um efeito retroativo que influencie os currículos dos cursos de Letras forçando uma reformulação dos mesmos. Em outras palavras, em vez de propor uma mudança nos currículos, proponho um exame de proficiência cujo efeito retroativo provoque as melhoras esperadas nos cursos de formação.

### *2.1 Perguntas de pesquisa*

Esta pesquisa se norteia pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que nível de proficiência na LE o professor deve atingir para atuar no ensino de espanhol no Brasil considerando os objetivos e as especificidades dos vários contextos de atuação?
2. Que aspectos da proficiência devem ser considerados e desenvolvidos no futuro professor durante a sua formação?



### **3. Metodologia de pesquisa**

Nesta seção apresento os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### *3.1 Análise documental*

Uma análise dos documentos oficiais que regem o ensino e a formação de professores de espanhol no Brasil se faz necessária para mapear os objetivos do ensino dessa LE e que perfil de professor está sendo formado atualmente. Os principais documentos oficiais analisados são as diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica e os PCNs Espanhol.

#### *3.2 Painel de Especialistas*

Para delimitar que aspectos da proficiência do professor de espanhol devem ser considerados utilizo um painel de especialistas composto por formadores de diversas instituições formadoras de professores. Como um instrumento auxiliar, adoto a observação de aulas de professores de espanhol representativos de cada contexto a qual será importante para a identificação de domínios de língua que devem ser incluídos nesse painel.

### **4. Considerações finais**

Entre os estudos em Linguística Aplicada a formação de professores de língua está ganhando cada vez mais espaço em congressos e publicações. Isso se deve a uma necessidade de se melhorar a formação desses profissionais que vão atuar no ensino de línguas. Como vimos, vários estudos apontam a precariedade da formação de uma parcela de professores no Brasil o que atravanca melhorias e mudanças no ensino de línguas, especialmente as estrangeiras. No caso específico do espanhol, há um agravante, a urgência na formação desses profissionais para atuar no ensino regular em todo o país. Os cursos de formação *on line* são questionáveis por sua qualidade e eficácia na formação de professores de línguas.

Todas essas questões nos levam a pensar no perfil de professor de espanhol que almejamos para atuar nesse contexto, que competências ele deve desenvolver durante sua graduação para desempenhar suas funções nos diversos contextos de ensino no país. E a proficiência na LE que ensina é o ponto central desta pesquisa, em outras palavras, o professor sabe a língua estrangeira que vai ensinar? E mais, uma proficiência geral, muitas vezes não é suficiente para o professor dar conta das rotinas de sala de aula, como alertam alguns autores. Em suma, que proficiência é essa que o professor de LE deve alcançar?

São esses questionamentos que movem esta pesquisa em andamento. Espera-se que as conclusões oriundas deste estudo possam contribuir de modo geral, para o âmbito da formação de professores e especificamente para a formação de professores de espanhol no Brasil. A configuração da proficiência e dos domínios de língua que a compõem são o primeiro passo para que se possa pensar em um perfil de professor e, posteriormente, em mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores das faculdades de Letras.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, M.L.N. de **A formação de professores de línguas na Universidade: entre o ideal teórico e o real da prática**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de línguas estrangeiras. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A.(orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 109-118.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**. V, 18, n.2, p. 149-170, April, 2001.

MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005 Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MIRANDA, D.F. de **Parâmetros curriculares nacionais de ensino Fundamental e de Ensino Médio para língua estrangeiras: leitura articulada e percepções de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DURAN, M.S. ; ORTALE, F.L. (no prelo) A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira.

SCARAMUCCI, M.V.R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês) **Contexturas**, p. 97-109, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36): 11-22. Jul/Dez. 2000