

# DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NO BRASIL REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

José Alberto Miranda Poza<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco  
[ampoza@globo.com](mailto:ampoza@globo.com)

**Resumo:** Neste artigo serão abordados dois aspectos que partem de diferentes perspectivas, mas que se manifestam complementares nas interfaces dos processos de ensino de espanhol: a presença quase constante da interlíngua denominada portunhol e as políticas lingüísticas que, se no ano de 2005 distinguiram o espanhol como língua estrangeira quase preferencial através da Lei do Espanhol, em 2016, após o advento de o governo Temer, foi revogada, o que tem causado fortes reações na esfera acadêmica e fora dela. Referente ao primeiro dos pontos, será analisado na sua justa medida o conceito de portunhol e defendida sua não pertinência – com a salvaguarda do portunhol da fronteira – nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que constitui uma barreira para o próprio processo quando fossilizado no aprendiz. Defender-se-á, ainda neste primeiro ponto, na crítica das metodologias de ensino, uma maior presença da gramática contextualizada, hoje quase esquecida. No segundo dos itens, além do rechaço pela MP que revoga a Lei do espanhol, será traçado um breve percurso histórico salientando as dificuldades que a redação da Lei do Espanhol apresentava na data da aprovação, demonstrado, após análise crítica, como não foram tomadas as providências cabíveis para sua adequada implementação nos estados (e municípios), que resultou ser quase nula. Por fim, indagar-se-á sobre o imaginário do que significa estudar espanhol nas crenças de docentes, discentes e instituições (universitários ou não), chegando-se à conclusão de que os questionamentos levantados – até oito – não foram ainda, mas deverão ser respondidos face à normalização dos estudos em espanhol e em línguas estrangeiras no Brasil.

## 1. Introdução

Em nosso trabalho abordaremos duas questões em grande parte relacionadas: a) Dificuldades do ponto de vista estritamente lingüístico, isto é, atinentes à Linguística aplicada e à Linguística comparada, que descrevem alguns dos principais problemas no eixo dos processos de ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil; e b) Dificuldades derivadas do desenvolvimento de políticas públicas no ensino no Brasil (fundamental e superior), que envolvem concepções, crenças, meios e realidades.

A partir das perspectivas *comunicativa* e *interacionista* (LEAL, 2010), chegamos à constatação de uma produção deficiente ou não satisfatória generalizada por parte dos usuários de ambos os códigos nas interfaces espanhol – português e vice-versa. Essa constatação é ainda maior quando falamos nas dificuldades na *língua escrita* – frente à manifestação *oral* –, evocando aqui os conceitos de *mensagem literal* e língua oral e escrita

---

<sup>1</sup> Este trabalho forma parte das pesquisas em desenvolvimento no Estágio de Pós-Doutoramento do autor no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba, cujo projeto intitulado *Projeto de Lexicologia Românica. Abordagem histórica espanhol x português no âmbito da Lexicologia e da Lexicografia: Variação, mudança e diversidade (História, cultura, sociedade)* obteve Bolsa do Plano Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES.

(LÁZARO CARRETER, 1980), a tentativa de caracterização da língua coloquial (MIRANDA POZA, 1998), bem como as reflexões de Marcuschi, (2007) a propósito de oralidade e escrita.

## **2. Aspectos teórico-epistemológicos**

Na primeira parte do nosso trabalho, dedicada aos aspectos estritamente lingüísticos, abordaremos uma reflexão sobre a existência da *interlíngua* no processo de ensino - aprendizagem / aquisição de segundas línguas (estrangeiras / adicionais / meta), entendida nas suas diversas concepções: seja da perspectiva estrutural, vinculada à *análise de erros* (SANTOS GARGALLO, 1993; FERNÁNDEZ, 1997), seja das perspectivas pré ou plenamente cognitivistas, vinculadas à denominada *gramática universal* (LICERAS, 1996). Não devemos esquecer a *proximidade formal* das línguas em foco (português / espanhol), consequência de sua procedência comum (trata-se de línguas românicas) e de uma origem geográfica e, portanto, histórica, política e social em grande parte também comum (tanto nas respectivas trajetórias / realidades na Europa e na América) (ILLARI, 1992; MASIP, 2003; COUTINHO, 2004; BASSETTO, 2005), que constitui a causa das dificuldades que aparecem no *progresso* nos sucessivos níveis de proficiência nos processos da *aprendizagem* (INSTITUTO CERVANTES, 2007). Mas, não apenas devem-se observar tais dificuldades do ponto de vista do aprendizado institucional.

Porque, com efeito, voltamos ao velho problema das *línguas em contato*, já detectado pela *Geolinguística* nos primórdios (WEINREICH, 1974), adaptado a problemas linguísticos da Península Ibérica, mais concretamente, na fronteira da Catalunha com Aragão (ALVAR, 1976) e evocados por quem tenha estudado o fenômeno do *portunhol* (dentre outros, MIRANDA POZA, 2009; 2014).

Ora, as línguas entram em contato não apenas por fatores geográficos e *interpessoais*: zonas de fronteira geográfica ou de contato comercial, mas pode ocorrer que esse contato se produza dentro do próprio indivíduo, independentemente do contexto externo, isto é, no âmbito *intrapessoal*. A propósito do contato de línguas em *contextos interpessoais* (fronteiriços, comerciais), fala-se dos conceitos de *sabir*, *línguas pidgin* e *línguas crioulas* (ALONSO-CORTÉS, 2015). Já a propósito do contato de línguas no seio do próprio indivíduo, *intrapessoal*, são pertinentes as observações de Rotaetxe Amusatogui (1988) sobre *bilinguismo vs diglossia*, a propósito do uso do euskara e do castelhano no País Basco (Espanha).

Na segunda parte do nosso trabalho, que investe numa reflexão sobre políticas lingüísticas em ensino de línguas estrangeiras (e não só de espanhol) no Brasil, cabe perguntar-se, de início, pelos objetivos e sobre o papel da Universidade em virtude de sua

função primordial de formar professores (RAMALHO, 2010; MIRANDA POZA, 2012a; 2016). Em função dos objetivos traçados, quais os *métodos* ou/e *estratégias* de ensino de segundas línguas (adicionais) ligadas ao *interacionismo* (LEAL, 2010), e qual o papel – excessivo? – e os limites atribuídos nessas concepções ao *cognitivismo* (MIRANDA POZA, 2010).

Não é menos importante em nossa análise, a ideologia aplicada aos estudos linguísticos na sua vertente didática, como consequência do *interacionismo*: a concepção de *sujeito* como *ser social*, histórica e ideologicamente situado. A língua é muito mais do que suas formas e funções e o linguista deve valorizar os usos concretos nas suas relações com a sociologia, a história, a psicanálise, etc. (LEAL, 2010).

Mas também, nos processos de ensino-aprendizagem, vinculadas ou não às políticas públicas devem tomar em conta as interfaces projetadas a partir do *conhecimento agnóstico e o gnóstico* (conforme exposto por ALONSO-CORTÉS, 1989 e referido por MIRANDA POZA, 2010; 2014) que o aprendiz tem como falante de L1 (português) com relação à L2 (espanhol) – embora esse conceito repetir-se-ia, talvez não com dados idênticos – no caso contrário, isto é, quando o espanhol é L1 e português é L2. Por sua vez, caberá refletir sobre as interfaces desses dois tipos de conhecimento com o *conhecimento epistêmico* que possui o aprendiz, isto é, o conhecimento reflexivo que ele tem com relação à sua própria língua e o que projeta com relação à língua adicional.

### **3. Discussão: a propósito dos conceitos de interlíngua e portunhol**

O termo / conceito *portunhol*, bem conhecido a nível popular, é ainda muito utilizado em não poucas reflexões acadêmicas. Porém, neste âmbito específico, cabe precisar a existência de diferentes tipos (MIRANDA POZA, 2009; 2014): 1) *Portunhol* entendido como *interlíngua* a partir da perspectiva da aprendizagem de uma segunda língua como um momento necessário no processo pelo qual o aprendiz deve transitar; 2) *Portunhol* entendido como criação de um *idioleto* ou *fala* – antes do que *língua* – *espontâneo* de intercâmbio comunicativo quando não se possui pleno domínio das duas línguas em contato, no *seio do próprio indivíduo*, produzindo inconscientemente termos ou expressões de L1 e L2; 3) *Portunhol* entendido como um tipo de *língua pidgin / sabir*, que mistura elementos das duas línguas em zonas fronteiriças, e que chega a converter-se em crioula da perspectiva do uso, o que leva a um certo tipo de normatização (Rona, 1959; FRITZ, 1972; BEHARES, 1985; ELIZAINCÍN et al, 1987).

### 3.1. O portunhol da fronteira

Poetas e escritores de nacionalidade brasileira e latino-americana reivindicaram o uso, cultivo e estudo do portunhol como língua de intercâmbio o que trazia problemas em relação ao planejamento educativo nessas regiões. O *1º Encontro Interfronteiras do Portunhol Selvagem*, celebrado em Asunción (Paraguay), contou com a participação, entre outros de Xico Sá, Douglas Diegues, Joca Reiners Terron (brasileiros) e Aurora Bernardini, Santiago Llach, Fabián Casas (latino-americanos). Desse congresso surgiu um “Manifesto a favor do Portunhol”.

Diegues explica o que é o idioma da fronteira:

U portunhol salbaje es la língua falada en la frontera du Brasil com u Paraguai por la gente simples. Es la lengua de las putas que de noite vendem seus sexos en la linha de la fronteira. Es una lengua bizarra, transfronteriza, rupestre, feia, bella, diferente. (Apud COLOMBO, 2007, s.p.)

Para Joca Reiners Terron, o *portunhol selvagem* só seria interessante enquanto permaneça informal. "Acho absurdo querer fixar, pois não há padronização possível" (Apud COLOMBO, 2007, s.p.). Diegues concorda:

La gramatificacione servirá para matar los deslimites de la liberdade di lenguaje. Lo mais importante es non fixar nin museificar, mas deixá-lo errante caubói rollingsstones, epifania sem nome 3 kilômetros por segundo al redor del sol entre Sampi y Paraguay y el resto de la Gluebolândia. (Apud COLOMBO, 2007, s.p.)

Além da criatividade literária, Terron concebe o *portunhol selvagem* como um instrumento para que os brasileiros reflitam sobre o outro (o latino-americano):

Aqui há preconceito com os hispano-hablantes. Relacionamos o seu sotaque, quando tentam falar português, a trambique. A Globo, por exemplo, quando coloca um personagem latino nas novelas, faz o cara enrouquecer a voz e parecer picareta. Inevitável lembrar aquele célebre comercial de televisores que reforçava esse estereótipo. Trazia um paraguaio, muito suspeito, afirmando: "La garantía soy yo", para certificar um desconfiado cliente de que o aparelho que estava vendendo não era falso. (Apud COLOMBO, 2007, s.p.)

Em qualquer caso, tudo isso é pura criação / inspiração / provocação poética, porque nem os próprios habitantes fronteiriços falam assim e, muito menos, escrevem assim. Às vezes, o verdadeiro problema se encontra nas interpretações ou atitudes romântico-idealizadoras, que evocam perspectivas transculturais e coisas semelhantes.

### 3.2. O portunhol e o ensino de espanhol no Brasil

Porque, em relação ao *portunhol* como *interlíngua* no processo de ensino-aprendizagem de espanhol e não como *língua franca* em território fronteiriço, cabe falar da

proximidade parental de ambas as línguas, o que provoca: a) um elevado grau de intercompreensão (perspectivas *comunicativa* e *interacional*); b) uma agravante: análise dos processos de aprendizagem aplicados à aquisição de L2 (*Teoria da Aprendizagem Significativa*, AUSUBEL, 2002; MOREIRA, 2006). Os *subsuno*res da L1 aparecem de modo significativo e inadvertido quando se pretende reproduzir a *língua meta*.

Porém, isso não acontece apenas na direção do aprendiz brasileiro com relação à língua espanhola como L2, mas também pode acontecer, muito além das aulas, dentro do próprio sujeito, isto é, de um modo *intrapessoal*, o qual torna esta questão ainda mais complexa. Cabe aqui falar a propósito do conceito de *nativo* de uma língua (falante / professor) – vantagens e desvantagens: O que ocorre quando o *nativo* (bilíngue) convive em situação de diglossia? Contaminação e interlíngua, inclusive com relação à sua própria língua (L1). Este chamado de atenção é uma das conclusões do trabalho de pesquisa de campo desenvolvido por Silva & Miranda Poza (2011) a propósito das interferências lingüísticas no eixo espanhol-português na prática docente de professores nativos de espanhol.

Ao mesmo tempo, cabe salientar quais são os problemas relativos ao *conhecimento epistêmico* como, por exemplo, o que entende o aprendiz formado no Brasil por *transitividade* – direta ou indireta –, *grau* – quando se aplica ao substantivo –, *pronome* – pronome substantivo / pronome adjetivo –, *objeto indireto* / complemento de regime verbal ou “suplemento”? (MIRANDA POZA, 2008a; 2008b). Neste sentido, valore-se o exemplo a seguir: substituição pronominal em espanhol / português (MIRANDA POZA, 2008c, p.76; SANTOS & MIRANDA POZA, 2014): *Juan obedeció a sus padres* → *Los* obedeció (OD) / *João obedeceu a seus pais* → *Obedeceu-lhes* (OI), sendo os verbos, nas respectivas línguas, semanticamente *sinônimos* e gramaticalmente *transitivos*.

Outro assunto que deve estar presente nos processos de ensino-aprendizagem de espanhol por brasileiros: a oralidade em português brasileiro (a problemática da distância entre *norma* e *uso*):

O professor de língua portuguesa precisa conhecer profundamente o conteúdo que leciona. Conhecer a língua portuguesa significa dominar os conceitos da gramática normativa, da gramática descritiva, da gramática histórica, da linguística e de suas ramificações. *No ensino da língua materna, a gramática contrastiva será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua* (dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial, etc.), *como acontece no ensino da língua estrangeira*, e se refletirmos a respeito, para o aluno, o aprendizado da língua padrão na escola é bem similar ao aprendizado de uma língua estrangeira. *Embora seja sua língua materna, ela difere muito da variedade*

*que ele utiliza em seu meio social e cultural* (AMBRÓSIO & BARUFFALDI, 2007, p.79 – grafos nossos).

A partir da *Sociolinguística* foi possível constatar um fenômeno que dificulta os processos de *ensino-aprendizagem* do espanhol, que o professor deve conhecer: o uso de *clíticos* para de OD OI, principalmente os de terceira pessoa, está em constante diminuição na língua oral no Brasil e seu uso praticamente é exceção (SANTOS & MIRANDA POZA, 2014)

*Onde você deixou o livro?*

(1) *Eu o deixei na escola / Dexei-o na escola (Lo dejé en la escuela)*

(2) *(Eu) deixei ele na escola (\*Dejé él en la escuela)*

(3) *?(Eu) deixei o livro na escola (? Dejé el libro en la escuela)*

(4) *(Eu) deixei na escola (\*Dejé en la escuela)*

(5) *Eu vi ela / Eu a vi / Vi-a (\*Vi (a) ella / \*Vi)*

A análise minuciosa dos dados acima leva a posicionamentos mais tradicionais que, infelizmente, têm sido quase esquecidos na prática acadêmica mais ligada às concepções mais modernas, o que provoca muitas vezes uma visão parcial e incompleta das causas e abordagens dos problemas de aprendizagem do espanhol:

Um professor de língua e, especialmente, um professor de línguas estrangeiras, não pode reduzir seu papel ao de mero animador cultural. Um profissional do ensino de línguas estrangeiras deve conhecer os mecanismos que regulam a gramática (a de sua própria língua – especialmente se, além disso, é a língua de comunicação dos estudantes, e também a da língua estrangeira da qual ele é professor). É só assim que será possível que ele detecte, do início, *os problemas reais de compreensão e as dificuldades que vão aparecer no processo de aprendizagem*, o qual vai colocá-lo na disposição de proporcionar e utilizar os melhores métodos e estratégias para culminar com sucesso a assimilação e a aquisição da língua meta por parte do aprendiz (BUGUEÑO MIRANDA, 1998, p.21-22 – tradução e grifos nossos).

#### **4. Discussão: O ensino de espanhol e políticas públicas**

A segunda parte do nosso estudo, não menos importante, trata das dificuldades que encontram professores e aprendizes de espanhol no Brasil diante das políticas públicas oficiais em ensino de línguas estrangeiras em todos os níveis de ensino.

Para nosso propósito, o ponto de partida é a (breve) história da chamada *Lei do espanhol* 11.161/2005, que levantou polêmica no âmbito acadêmico e tem sido amplamente analisada no percurso dos últimos dez anos. Aqui, por questões de espaço e tempo, mencionaremos apenas as contribuições de González (2009), Mendoza Villalba (2007), Alet (2009) e Miranda Poza (2012).

A citada Lei consta apenas de 7 artigos, que dispõem: a) instauração da obrigatoriedade da oferta de espanhol na Rede Pública; b) escolha facultativa do aluno (frente a outra(s) língua(s) estrangeira(s); c) possibilidade de inclusão do espanhol no Ensino Básico; d) apoio federal aos Estados para implementação da lei; e) prazo de 5 anos (2010) de transição.

Porém, não houve, ao longo dos 11 anos em que a lei vigorou, uma adequada oferta de vagas nos Estados compatível com as expectativas que a própria lei exigia. Houve, durante todo esse período uma (justa) reivindicação maciça, firme? (Evocamos com nossas palavras, as Associações de professores de espanhol, o âmbito universitário, etc.). Houve visibilidade social das vantagens, conveniência, necessidade do ensino da língua espanhola no Brasil?

O que realmente houve foi uma falta quase absoluta de implementação a nível municipal: salvo exceções (no Nordeste é conhecida a vinculação do município pernambucano de Cabo do Santo Agostinho à língua espanhola), não houve recepção do promulgado no artigo segundo da Lei 11 161/2005. Inclusive, para maquiagem as aparências, criaram-se, por parte de alguns Estados e Municípios, Centros de Ensino de Idiomas / Línguas Estrangeiras (CEI); porém, a) há diferenças substanciais entre o ensino oficial e o ensino não oficial; b) cabe perguntar-se pelas condições reais de ensino, dentre outras a qualificação dos docentes, muitas vezes estagiários e bolsistas, desmotivados e em situação de precariedade laboral.

Podemos afirmar, portanto, que durante o período em que a Lei vigorou, na prática, aumentou a desigualdade entre as escolas particulares e as públicas no referente ao ensino de língua(s) estrangeira(s) e, mais particularmente, ao ensino de espanhol.

Mas, muito além do problema da falta de implementação efetiva da Lei, quais são as políticas públicas efetivamente implementadas – não apenas no papel - em matéria de ensino de línguas estrangeiras no Brasil? Quais as crenças e as expectativas de docentes e discentes? Qual a visão do cidadão ao respeito?

Apenas dois dados iniciais: 1) uma hora de aula por semana (50 minutos na prática); 2) o peso irrelevante das línguas estrangeiras (seja inglês, seja espanhol – apenas uma) no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o que reflete o imaginário da oficialidade no Brasil (seja nos governos Lula-Dilma, seja no governo Temer): 5 questões de um total de 65 (Linguagens, códigos e tecnologias). No atinge nem 10% do total.

Ora, essas políticas públicas absolutamente precárias contrastam abertamente com as exigências ou as crenças no âmbito do ensino superior e da pesquisa (Universidades), quando,

na prática constatou-se o nível de proficiência real de língua estrangeira de professores e alunos que viajavam ao exterior para estudar ou pesquisar (MIRANDA POZA, 2016).

Com efeito, quando se cria o programa *Ciências sem Fronteiras* professores-pesquisadores e estudantes vêm-se obrigados a retornar ao Brasil diante da dificuldade de acompanhar os estudos no exterior a causa da sua proficiência na língua estrangeira. Chegam, só então, as tentativas de “soluções milagrosas”: inclusão e/ou aumento nas grades curriculares universitárias de Licenciaturas, Bacharelados, Engenharias de disciplinas de Língua Estrangeira Instrumental, o que não é mais do que uma improvisação cujo único foco é satisfazer o preenchimento das bolsas já disponibilizadas para estudos no exterior. Mais tarde, foram criados outros programas em decorrência do primeiro, como Idiomas sem fronteiras. Mas, parece que ninguém se deteve a analisar o porquê dessa situação: a inexistência de políticas públicas universais de ensino de línguas estrangeiras a nível nacional.

Cabe ainda descrever qual foi / é o papel da Universidade como formadora de futuros formadores (em língua estrangeira) para poder dar conta da demanda criada pela Lei. Previamente, surge a pergunta: Era possível em 2005 a efetiva implementação da Lei em função do número de egressos formados especificamente em língua estrangeira? Foram criadas as Licenciaturas Plenas em múltiplas universidades públicas, mas a formação de graduados demora quatro anos. Ainda mais, quem dava aula na Universidade? Quantos desses professores eram (/são) formados efetivamente em língua estrangeira?

Tentativas de implementação: Pernambuco. Habilitações “a toque de caixa” (apostila no Diploma), para professores de línguas estrangeiras na ativa na Rede Estadual, aproveitando períodos de férias e recessos.

Diante da impossibilidade real de, em apenas cinco anos, cumprir as exigências contidas na Lei, simplesmente foi ignorada na maioria dos Estados. Por exemplo, de 2005 a 2017, os governos sucessivos do Estado de Pernambuco convocaram apenas 4 vagas de professor efetivo de Ensino Médio na área de Espanhol. Alguém reclamou do descumprimento claro da Lei? Não. Por quê? Porque, entretanto, a máquina continuava girando: não faltavam convocatórias de vagas de professor nos centros universitários, havia verba nos orçamentos para viajar a congresso, bolsas de pesquisa, etc. E, sobretudo, a ilusão de que tudo ia dar certo mais cedo ou mais tarde.

Hoje, quando o Artigo 13 da MP nº 746 revogava a obrigatoriedade, todos reclamam. Mas, qual foi a estrutura que se formou ao longo desses 11 anos? Por que essa luta não foi iniciada enquanto a Lei vigorava? Esperemos que não seja tarde demais, embora tenhamos que voltar à estaca zero.

Há ainda outros assuntos relacionados com posicionamentos oficiais (agora, acadêmicos) sobre ensino de língua estrangeira: o que entendemos por ministrar aula de língua estrangeira (em nível universitário)? o que entende o aluno que cursa uma Licenciatura? o que entende institucionalmente a universidade? o que entende o docente? o que reflete a grade curricular? É apenas um cursinho (avançado, ou não) de língua estrangeira? É algo mais? Se o for, o que?

Cabe lembrar também aqui o conceito de universidade como prestadora de serviços à sociedade (demanda); serviços, aliás, que proporcionem algum tipo de lucro: “Esse é precisamente um dos perigos de uma concepção excessivamente mediatizada da universidade” (PEREIRA, 2009, p.50), dentro de um imaginário que desenha certamente Santos (2005, p.149):

O atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos.

Só nesse contexto que podem ser entendidas as concepções utilitárias sobre o ensino de idiomas. A universidade deveria dar uma resposta de emergência em forma de mercadoria diante da pressão de uma sociedade que demanda a formação (acelerada) de professores, isto é, diante de uma necessidade de mercado. Se a Universidade, hoje, debate-se entre concepções idealistas e utilitaristas, deveríamos analisar seus verdadeiros objetivos, em especial, no campo das licenciaturas, pois, muitas vezes, elas não representam outra coisa que uma mera reprodução de mercado (MIRANDA POZA, 2012).

A propósito de crenças e expectativas de docentes e discentes, eis aqui o depoimento de uma professora universitária sobre formação do aluno ingresso numa universidade e a propósito do teor dos estudos universitários (professora em nível de pós-graduação de uma universidade federal no Brasil). A resposta é a propósito de um questionamento sobre o nível de conhecimento prévio dos alunos de primeiro semestre da Licenciatura em inglês:

Qualquer estudante que entra numa faculdade para se formar numa profissão não tem qualquer obrigação de ter conhecimento prévio sobre o assunto de sua formação profissional. Quando um estudante de Medicina (ou Direito, ou Filosofia ou Física ou qualquer outra área do saber) passa no vestibular, o que se espera dele/a é que tenha tido uma boa formação prévia nos conhecimentos gerais. Com o estudante de língua estrangeira é a mesma coisa. Há aqueles que têm uma formação anterior porque frequentaram uma escola de línguas, mas seu conhecimento específico com a formação devida para a licenciatura só acontecerá dentro da unidade acadêmica (apud MIRANDA POZA, 2016, p.50)

Então, qual é a “formação específica” se previamente não sabem nada ou quase nada de inglês? Valha a mesma pergunta para o graduando em Letras - Espanhol

## 5. Conclusões

Nosso trabalho teve duas partes diferenciadas, mas interligadas. Do ponto de vista estritamente lingüístico, além das *armadilhas* que, segundo Masip (2013), ocorrem nas interfaces espanhol-português, há, na verdade, uma série de problemas, de índole muito mais sutil, que merecem, do nosso ponto de vista, ser adequadamente abordadas em sala de aula, uma vez que de alguma forma já foram detectadas pela teoria lingüística e a lingüística aplicada, envolvendo aspectos não apenas léxicos ou gramaticais, mas sociolingüísticos e pragmáticos, dentre outros.

Também é conveniente refletir sobre que língua deve-se ensinar ou qual deve ser a língua meta, em relação ao nosso posicionamento diante do portunhol, entendido, seja como *interlíngua*, seja como reflexo de uma realidade sociocultural, o qual nos conduz até o tema controverso da oralidade / escrita frente à norma, inclusive em *português*.

Em segundo lugar, do ponto de vista das políticas públicas em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, foram colocados alguns questionamentos, ainda não devidamente respondidos pela academia, o que reflete, em si, um grave problema que conduz a mais uma dificuldade para o ensino de espanhol no Brasil: a) reflexões a propósito da revogação da chamada Lei do Espanhol (Artigo 13 da MP nº 746); b) políticas públicas em relação com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (em especial, na Rede Pública de Ensino); c) por que estudar uma língua estrangeira? (imaginários e crenças); d) o papel da Universidade: formadora de formadores; e) conteúdos, grades curriculares, atitudes; e) os conteúdos cobrados no ENEM: críticas e concepções; f) pós-graduação em Línguas Estrangeiras: realidades e concepções; g) os (des)critérios dos órgãos de fomento face ao ensino de línguas no Brasil; h) o papel das Associações de Professores (ao longo do tempo).

Só quando uma boa parte – melhor, a totalidade – desses quesitos for preenchida que será possível construirmos entre todos, caminhando pelo mesmo caminho (“falando a mesma língua”) e com os mesmos objetivos previamente traçados (sejam eles quais forem) um roteiro face à normalização do ensino das línguas estrangeiras (espanhol inclusive) no Brasil.

## 6. Referências bibliográficas

ALET, Margarita Delia. **Enseñanza del español como lengua extranjera**. Las instituciones argentinas frente a los desafíos del ámbito regional e internacional. Tesis de Maestría. Escuela de Educación / Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2009. Disponível em: [www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenalet.pdf](http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenalet.pdf). Acesso em: 08/02/2016.

ALONSO CORTÉS, Ángel. Algunos supuestos fundamentales de la teoría lingüística. In: \_\_\_\_\_. (org) **Lecturas de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1989, pp.13-30.

\_\_\_\_\_. **Lingüística**. Madrid: Cátedra, 2015.

ALVES, Janice Gonçalves. **A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Modernas / USP, São Paulo, 2010.

AMBRÓSIO, Ângela Fogaça Lucas; BARUFFALDI, Vanda. Gramática: O que é? Como ensinar gramática da língua materna? *UNIFIEO. Revista de Pós-graduação*, 1, 2007, pp.79-86. Disponível em:

<http://intranet.unifieo.br/legado/edifieo/index.php/posgraduacao/article/view/55>. Acesso em: 12/11/2013.

ALVAR, Manuel. Un problema de lenguas en contacto: la frontera catalano-aragonesa. In: *AFA*, XVIII-XIX, pp.23-38, 1976.

AUSUBEL, David P. **Adquisición y retención del conocimiento**: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**. São Paulo Edusp, 2005.

BEHARES, Luis Ernesto. **Planificación lingüística y educación de la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo: Instituto Iberoamericano del Niño, 1985.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, VIII, pp.21-27. 1998

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

COLOMBO, Sylvia ¿Hablas portunhol? In: **Folha de São Paulo Ilustrada**, São Paulo, quarta-feira, 28 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2811200707.htm>. Com acesso em: 12/11/2013.

ELIZAICÍN, Adolfo; BEHARES, Luis; BARRIOS, Graciela. **Nos falemo brasileiro**. Montevideo: Amesur, 1987.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FRITZ, Hensey. **The Sociolinguistics of the Brazilian-Portuguese border**. La Haya: Mouton, 1972.

GONZÁLEZ, Neide Maia. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: **Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. São Paulo, 27/08/2009. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/a-lei-11-161-as-orientcoes-curriculares-e->

[as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer/](#). Acesso em: 08/02/2016.

HURFORD, James R.; HEASLY, Brendan. **Curso de Semántica**. Madrid: Visor, 1988.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 1992.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de Referencia para el Español. 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

LÁZARO CARRETER, Fernando. **El mensaje literal**. In: \_\_\_\_\_. **Estudios de Lingüística**. Barcelona: Crítica, 1980, pp.149-171.

LEAL, Virgínia. Introdução à Linguística. In: LUCIANO, Dilma T.; PIRES, C.L. **Dimensão transdisciplinar na formação do professor**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, pp. 85-148.

LICERAS, Juana M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASIP, Vicente **Armadilhas da língua espanhola**. Falsos amigos, convergências, divergências, ambigüidades, equívocos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gramática histórica portuguesa e espanhola**. Um estudo sintético e contrastivo. São Paulo: EPU, 2003.

MENDOZA VILLALBA, Agustín. El español en Brasil. In: **Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española**. Cartagena de Indias, 2007. Disponível em: [http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/37/mendoza\\_villalba\\_agustin.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/mendoza_villalba_agustin.htm). Acesso em: 08/02/2016.

MIRANDA POZA, José Alberto. Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161 / 2005: otras miradas, nuevas perspectivas. In: **Abehache**, v.1, nº 10, pp. 2016. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/5>. Acesso em: 21/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Propuesta de análisis de falsos amigos em español y portugués**: Diacronía, Campo léxico y cognición (Semántica de los prototipos). Valladolid: Editorial Verdelis, 2014.

\_\_\_\_\_. Español y portugués en contraste: subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en español. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, XXIII, 1, pp. 129-141. 2013.

\_\_\_\_\_. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. In: **Eutomia**, 10, pp.1-23, 2012a.

\_\_\_\_\_. Gramática y enseñanza de español: necesidad y perspectivas de abordaje. In: RIBERO, Emílio Soares; FARIAS, Maria Solange (org.) **Anais da III Jornada em Ensino, Língua e Literatura de Espanhol** e I Jornada em Ensino, Língua e Literatura de Inglês. Mossoró: Edições da Universidade do Estado de Rio Grande do Norte, 2012b, pp.239-255.

\_\_\_\_\_. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, XX, pp.39-50, 2010.

\_\_\_\_\_. El español en Brasil. In: **Háblame**. Especialistas en Español, 6, pp.14-17, 2009.

\_\_\_\_\_. Por qué no existe grado en el sustantivo (ni en español ni en portugués). In: **V Congresso Brasileiro de Hispanistas UFMG / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008a, pp.2760-2771.

\_\_\_\_\_. Problemas no ensino-aprendizagem de ELE. Abordagens diversas do grau e da transitividade na gramática espanhola e portuguesa. In: **Eutomia**, 2, pp.233-256, 2008b.

\_\_\_\_\_. La colocación de los pronombres personales átonos en español (I). Objeto directo y objeto indirecto. In: MIRANDA POZA, José Alberto et al. (org.) **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**. (Curso de Actualización Teórica y Didáctica para Profesores Brasileños de Español). Recife: Bagaço, 2008c, pp.63-86.

\_\_\_\_\_. **Usos coloquiales del español**. 2ª ed. corregida y aumentada. Salamanca: Publicaciones de El Colegio de España, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, 14 (1), pp. 29-52, 2009.

RAMALHO, Marcelo de Barros. **El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. Tesis Doctoral dirigida por Enma Martinell. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.

RONA, José Ernesto. **El dialecto fronterizo del Norte de Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República / Facultad de Humanidades y Ciencias / Publicaciones del Departamento de Lingüística, 1959.

ROTAETXE AMUSATEGUI, Karmele. **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, 23, pp.137-202, 2005.

SANTOS, Érika Moreira; MIRANDA POZA, José Alberto. Los pronombres complemento en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. In: SILVA, Eliane Barbosa; SOBRINHO, Helson Flávio S. (org.) **Língua falada e escrita: reflexões e análises**. Maceió: EDUFAL, 2014, pp. 317-320.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.** Madrid: Síntesis, 1993.

SILVA, Roberta de Araújo; MIRANDA POZA, José Alberto. Interferências da língua portuguesa na docência de espanhol para brasileiros. In: MIRANDA POZA, José Alberto (org.) **Actas del III Congreso Nordestino de Español.** Formación de Profesores: Realidad y desafíos. Centenario de del nacimiento de Miguel Hernández. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, pp.302-307.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact.** Findings and problems. The Hague / Paris: Mouton, 1974.