

CONTÍNUOS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Isabel Cristina Michelan de Azevedo¹
Mônica Azarias²

GT2- Formação e Atuação Docente

Resumo: Neste trabalho, investigamos como estão sendo desenvolvidos os processos formativos de professores de espanhol no Brasil e de português na Argentina, para identificar quais direções estão sendo seguidas em ambos os países, após o Tratado de Assunção, em 1991. Para tanto, optamos por uma pesquisa exploratória e bibliográfica, que favorece a reunião de informações relativas à formação docente. Os resultados iniciais apontam que não há unidade entre as orientações encontradas em cada país, pois as políticas educacionais estão associadas a interesses econômicos e políticos. Além disso, observamos sugestões acadêmicas que apontam tendências, devidamente justificadas, mas não restringem as opções teórico-práticas. Esse quadro revela que trabalhos comparativos são necessários para que possamos acompanhar quais modelos de formação docente que estão sendo valorizados.

Palavras-chave: Formação Docente; Espanhol como Língua Estrangeira; Português como Língua Estrangeira; Processo de ensino-aprendizagem.

Resumen: En este trabajo, investigamos como están siendo desarrollados los procesos formativos de profesores de español en Brasil y de portugués en Argentina, para identificar cuales caminos están siendo seguidos en estos dos países, tras el tratado de asunción, en 1991. Para tanto, elegimos una investigación exploratoria y bibliográfica, que favorece la reunión de informaciones relativas a la formación docente. Los resultados iniciales apuntan que no existe unidad entre las orientaciones encontradas en cada país, pues las políticas educacionales están asociadas a intereses económicos y políticos. Además, observamos sugerencias académicas que apuntan tendencias, debidamente justificadas, pero no restringen las opciones teórico-práticas. Ese cuadro muestra que trabajos comparativos son necesarios para que podamos acompañar cuales modelos de formación docente que están siendo valorados.

Palabras-clave: Formación docente; español como lengua extranjera; Portugués como lengua extranjera; Proceso de enseñanza aprendizaje

Introdução

A reflexão acerca da formação do professor de línguas parece-nos sempre um grande desafio, pois são muitas as demandas governamentais, os objetivos institucionais e as modalidades organizativas em circulação na sociedade. Embora haja um grande número de trabalhos acadêmicos relativo ao tema formação docente, não temos encontrado com facilidade

¹ Doutora, Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe e coordenadora do Projeto de Iniciação Científica - Perspectivas linguístico-discursivas e culturais para a formação de professores de Português como Língua Materna (PLM) e Estrangeira (PLE). E-mail: icmazevedo@hotmail.com

² Graduanda no curso de letras português espanhol da Universidade Federal de Sergipe. Voluntária do Projeto de Iniciação Científica - Perspectivas linguístico-discursivas e culturais para a formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE). E-mail: monicaazarias@outlook.com.

materiais comparativos entre as propostas formativas para professores de espanhol e de português para estrangeiros.

Esse recorte foi adotado por nós pela curiosidade em saber como o Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991, pelo bloco sul-americano, isto é, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, tem impactado as políticas públicas educacionais desses países e, conseqüentemente, as orientações legais e a implantação de práticas formativas voltadas aos professores. Sabemos que o Tratado tinha como objetivo principal a integração dos Estados por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, por isso quisemos entender se os interesses comerciais estão direcionando as ações educativas, posto que, após sua oficialização, os brasileiros foram estimulados ao estudo do castelhano, e os outros países signatários se comprometeram em difundir o ensino da língua portuguesa.

Parece-nos esperado que o fortalecimento desses países esteja associado aos esforços para facilitar a comunicação entre os países de origem hispânica e o Brasil, que se expressa em português, mas nos inquietamos em tentar descobrir como isso vem sendo realizado, uma vez que não foi estabelecida uma orientação mútua para a aprendizagem das línguas, visto que os interesses comerciais sempre foram mais relevantes.

Seis anos depois de firmado o acordo, a Argentina tornou obrigatório o oferecimento do português nas escolas de nível médio da Argentina, de acordo com a lei 25.181 de 10 de novembro de 1997, mas, no Brasil, foram necessários quase quinze anos para que o governo federal estabelecesse, com a lei 11.161 de 2005, a obrigatoriedade do ensino de espanhol como língua estrangeira. Tanto na Argentina quanto no Brasil os estudantes podem escolher estudar a língua estrangeira, embora as escolas sejam obrigadas a ofertá-las.

Com a compulsoriedade para ensino das línguas nesses países, tornou-se ainda mais importante a elaboração de políticas públicas direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras tanto no Brasil quanto nos países hispânicos, pois era preciso formar professores para atender à nova demanda.

Diante desse contexto, neste trabalho, optamos por empreender um estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que nos permitirá cobrir situações observadas nos dois países, sem que sejam necessários descolamentos variados, além de integrar fatos históricos, de modo a favorecer a comparação entre os processos formativos brasileiros e argentinos, como uma ilustração dos procedimentos impulsionados pelo Tratado de Assunção. Para tanto, optamos por reunir como fontes textos acadêmicos (livros e artigos), selecionados em função da relevância no alcance de dois objetivos: i. localizar algumas obras que abordam o ensino de português e espanhol após o Tratado de Assunção; ii. identificar os temas destacados por

pesquisadores que analisam o ensino de português na Argentina e o ensino de espanhol no Brasil.

Assim, dividimos este artigo em três partes: 1^a) uma breve descrição do percurso formativo de professores de espanhol no Brasil; 2^a) o apontamento de tendências na maneira como a formação de professores de português vem ocorrendo na Argentina, especialmente após a assinatura do Tratado; 3^a) semelhanças e diferenças entre os processos formativos.

1. A formação de professores de espanhol no Brasil

Este tópico foi organizado com base nos trabalhos de quatro pesquisadores que nos permitiram organizar um breve percurso histórico e apontar tendências na orientação dos professores de espanhol em formação.

O ano de 1939 marca, no Rio de Janeiro, o início do primeiro curso de Letras Neolatinas, na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil³, em atendimento ao Decreto-Lei n. 1.190, que instituiu a criação de três novos cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas (que reunia a língua portuguesa, a espanhola, a italiana e a francesa) e as Letras Anglo-germânicas, com foco nos estudos literários. Pouco depois, em 1942, ocorre a assinatura do decreto-lei n. 4.244, que instaurou o espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês, e “em 1958, um novo projeto de lei (4.606/58) altera o anterior, obrigando o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês” (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Essas demandas sempre geraram a necessidade de professores qualificados, mas essa situação tomou proporções bem maiores quando sancionada a lei 11.161 em 2005, devido à expressiva população discente matriculada em escolas públicas e privadas. Diante da dificuldade de encontrar profissionais suficientes para atender a todas as escolas que manifestavam interesse em incluir o espanhol na matriz curricular, a preocupação com a formação docente cresceu significativamente.

Como medida para enfrentar o problema da escassez de professores para o ensino da língua, o governo brasileiro concordou em aceitar ajuda direta do governo espanhol, desconsiderando o papel do MEC e das faculdades e universidades, responsáveis pela formação de professores e emissão de diplomas. Segundo Lagares (2013, p.188), essa situação pode ser considerada uma forma de ingerência do governo espanhol que assumiu a responsabilidade legal e as atribuições que pertenciam às universidades e ainda provocou uma concorrência desleal, por possuir apenas metade

³ Fundada inicialmente em 1920 como Universidade do Rio de Janeiro, após passar por uma reorganização em 1937, torna-se a Universidade do Brasil e, posteriormente, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

da carga horária de um curso de nível superior. Os objetivos do curso de formação oferecido pelo governo espanhol também colidiam com as orientações curriculares para o ensino médio, uma vez que se voltava exclusivamente à comunicação.

Essa iniciativa provocou reação imediata da associação de professores, de universidades e pesquisadores que se organizaram para deter esse tipo de implementação. O Brasil passou a oferecer licenciatura de espanhol nas universidades públicas em todos os estados e também em instituições privadas, para suprir a demanda das escolas brasileiras que oferecem o espanhol como língua estrangeira optativa. A partir dessas circunstâncias, o oferecimento do curso superior de licenciatura em espanhol passou por reconfigurações, de acordo com os documentos regulamentadores oficiais.

Conforme tais documentos, o professor de espanhol deveria ser capacitado para ensinar o estudante a ler, escrever e falar em um novo idioma, de modo que no decorrer das aulas possa discutir temáticas e consiga posicionar-se criticamente perante a sociedade. Além disso, esperava-se garantir a capacitação para o mercado de trabalho, visto ser um dos objetivos principais do ensino médio.

Sabemos que as línguas não são homogêneas, cada uma possui suas particularidades, por isso é relevante que os profissionais em línguas tenham uma formação teórica de bases sólidas sobre a linguagem para que saibam utilizar as teorias fundamentais que auxiliam na questão do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os docentes devem ter conhecimentos sobre língua/linguagem suficientes que os capacitem a identificar os problemas propriamente linguísticos e avaliá-los adequadamente.

Superada uma certa visão taylorista que impregnou a orientação dos cursos de formação de professores na primeira metade do século XX – fase em que as propostas formativas eram marcadas por procedimentos fechados às contribuições dos professores, pelo distanciamento da sala de aula, pela clara divisão entre os que sabem o que deve ser ensinado e os que devem realizar o que for orientado –, após a reformulação das licenciaturas, conforme resolução 01 e 02/2002, o Brasil orientou os cursos a promover a relação, associação e articulação entre teoria e prática.

Os conhecimentos visam fundamentar as ações profissionais e tornar os docentes capazes para trabalhar e elaborar propostas pedagógicas diversificadas e objetivas. Consideramos que o professor exerce um trabalho muito mais complexo do que lecionar conteúdos, pois realiza ações variadas que exigirão a articulação de conhecimentos oriundos da linguística, da pedagogia, da psicologia e do serviço social, por exemplo. Apesar disso, muitos programas formativos costumam estar restritos a um único viés, como destacam Daher e Sant’anna (2010):

A formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las. Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho (Ibid., p. 64).

Essa visão restrita de seleção de conteúdos e afastada das práticas cotidianas orientaram algumas propostas formativas que avançaram no sentido de aprofundar os estudos da linguagem, mas mantendo o domínio de um trabalho procedimental, ou seja, a concepção de que o ensino de espanhol deveria estar circunscrito ao conhecimento da língua. Diante disso, irromperam estudos ergológicos que permitem

[...] compreender que ensinar só adquire sentido no coletivo da escola, portanto, entre professores, e não é tarefa de uma pessoa só. O trabalho do professor só pode existir na relação sócio-histórica em que se situem escola (e tudo o que a envolve como instituição), os outros professores, funcionários, alunos e suas famílias. Isso significa que é preciso incluir o trabalho vivo como parte inerente à formação; o professor que está na situação de trabalho da escola de ensino básico e que encontra meios de executar sua tarefa para transformá-la em atividade é o interlocutor que não pode ser apagado (DAHER e SANT'ANNA, 2010, p. 66).

Diante da proposição de um projeto de formação pautado pelas práticas escolares que integram variados conteúdos e a participação da comunidade escolar, percebemos que o foco nas interlocuções decorrentes relações sócio-históricas abarca integralmente o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e atende às necessidades dos estudantes da educação básica.

Torna-se evidente para nós que as opções teórico-metodológicas estão vinculadas aos antecedentes políticos, como defende Rajagopalan (2006), pois nas metodologias incidem diretamente a concepção de língua que sustenta as práticas de sala de aula e as decisões tomadas em outros lugares, como em Secretarias (ou Fundações) e no Ministério da Educação. Nesse sentido, assumimos que as decisões sobre os caminhos e modelos de ensino da língua são definidas em debates descontextualizados e variados, que incluem os que acontecem nos ambientes de ensino.

A título de síntese das informações reunidas ao longo da pesquisa bibliográfica, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas pela relevância na formação de professores de espanhol no Brasil

Título	Autor/ano	Discussão proposta
O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política	Kanavillil Rajagopalan (2006)	Procura defender a tese de que o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz parte da política linguística em vigor em um determinado país. Isso significa que a teoria linguística, os métodos e as técnicas balizam como se deve ensinar uma língua estrangeira enquanto demarcam às especificidades sociopolíticas do país em questão.
O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil	Márcia Paraquett (2009)	Após uma explanação acerca do papel da Linguística Aplicada nos estudos relativos à formação de professores de espanhol e uma rápida retrospectiva histórica, a autora repassa os principais documentos orientadores para apontar o papel político que os formadores assumem na organização dos programas formativos.
Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos	Del Carmen Daher e Vera L. A. Sant'anna (2010)	Após revisitar conceitos acerca da formação de professores de Letras (português-espanhol), o texto discute pontos de vista relativos aos estudos da linguagem e de práticas tanto no ensino superior e quanto na educação básica.
Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística	Xoán Carlos Lagares (2013)	Discute a noção de política linguística, indicando que as atitudes e os planos de ação relativos à língua estão relacionados aos acontecimentos ligados à decisão política.

Notamos que os quatro textos revelam as relações existentes entre as posições políticas identificadas nas políticas linguísticas e as práticas desenvolvidas em diferentes ambientes educacionais, por isso não podemos afirmar que há afinidade de pontos de vista, mas uma tendência alinhada em uma perspectiva crítica.

2. A formação de professores de português na Argentina

Este tópico foi desenvolvido a partir de três referências principais que favoreceram conhecer os movimentos políticos que impulsionaram a formação de professores de português na Argentina, bem como algumas das orientações teórico-metodológicas realçadas em textos acadêmicos.

Com a assinatura do Tratado de Comércio e Navegação, em 1933, tem início o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa na Argentina, mas o primeiro curso livre de português no Instituto Nacional del Profesorado Secundario só foi criado três anos depois; o ensino de português tornou-se oficial em 1943, com a aprovação do Projeto de Lei 12.766, e a expansão da oferta de português ocorreu entre 1958 e 1968, após a assinatura de acordo bilaterais de cooperação cultural entre Brasil e Argentina, período em que foi publicado o decreto fundacional n. 1654/63 do Instituto Nacional Superior del Profesorado em Lenguas

Vivas, dedicado à formação de docentes em alemão, francês, inglês e português e de tradutores literários e técnico-científicos nessas mesmas línguas.

Embora tenham sido significativas as ações transcorridas no final dos anos 80, quando foi autorizado o ensino de português na Capital Federal e, pouco depois, na Grande Buenos Aires, e quando ocorreu a aprovação do currículo das disciplinas de licenciatura em português, do curso de Investigación y Especialización en Portugués no Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas e do currículo acadêmico do mestrado em Ciencias del lenguaje, que estabeleceu duas disciplinas obrigatórias anuais de língua portuguesa, a ampliação significativa dos esforços está associada ao Tratado de Mercosul.

Inicialmente, durante a década de noventa, o português é tratado como língua de trabalho intergovernamental, direcionada à comunicação entre os países latinoamericanos e favorável à expressão cultural e artística. Embora ao longo da década de 90, os acordos bilaterais firmados não tenham garantido a oferta de português nas escolas públicas, a assinatura de um novo convênio em 1999 para estabelecimento de um Programa de Português a distância estimulou a formação profissional para o ensino desse idioma culminou em metas específicas para a criação de centros de estudos de língua e literatura dos idiomas oficiais do Mercosul entre 2006 e 2010, em publicações de livros didáticos direcionados a aprendizes hispanofalantes e na realização de encontros, seminários e congressos nas universidades e institutos de formação docente por todo o país (SOSA; CANTEROS, 2010).

Uma ação de impacto na formação de professores na Argentina foi o sancionamento da lei 26.468, em 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade de um plano curricular para o ensino de português como língua estrangeira e um plano plurianual para a formação docente para o período de 2011-2015. O atual estado do ensino de português na Argentina é completamente diferente da situação existente há vinte anos, quando esse idioma era praticamente invisível no país. Após um período de crescimento contínuo que gerou a criação de mais de dezesseis licenciaturas em oito das vinte e oito províncias, sendo 35% delas concentradas em Buenos Aires, desde 2012, observa-se um decréscimo no interesse pelo português ocasionando fechamento de alguns cursos de licenciatura na Província de Buenos Aires.

Em 2009, com a publicação da lei 26.468 associada ao documento *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*, configurou-se as bases para os objetivos da formação inicial e em serviço dos professores. O projeto foi estruturado em quatro eixos conceituais (aprendizagem, cidadania, interculturalidade e práticas discursivas) apontam que o processo de ensino-aprendizagem necessita ser problematizado se quisermos

levar em conta os impactos da organização política vigente no país em cada período histórico, tendo em vista os interesses nacionais e transnacionais (BAALBAKI, 2012).

A análise empreendida por Baalbaki (2012, p.10) evidencia que a “capitalização linguística”, entendida como o funcionamento de discursividades que significam de acordo com a conjuntura histórica para o desenvolvimento econômico, colabora com a construção de uma imagem de *estraneidade*, decorrente da vida cotidiana, “como consequência dos vários acordos internacionais firmados para a criação de blocos regionais”. Assim, ao ampliar os contextos, a língua portuguesa começa a funcionar fora dos limites geográficos, transpondo fronteiras, para produzir um efeito de aproximação entre a língua que se aprende e a língua materna.

Matias (s/d) explica-nos que cada província organiza de um modo diferente a grade curricular de seus cursos de formação docente. Em Córdoba, por exemplo, em 2002, são identificado 5 grandes desafios, a saber: 1) proceder à redistribuição das horas e dos espaços curriculares; 2) duplicar a disciplina de linguística para ampliar a visão da complexidade do campo teórico-conceitual da linguística contemporânea e dos estudos realizados no Brasil; 3) adaptar os seminários de estudos para o desenvolvimento de competências ligadas à lexicologia e lexicografia do português; 4) introduzir disciplinas de cultura e civilização que permitam estimular um posicionamento crítico e reflexivo em uma perspectiva intercultural; 5) desenhar uma disciplina teórico-prática de investigação que possibilitasse refletir acerca do melhor aproveitamento do espaço curricular.

Por meio dessa descrição, notamos que os programas formativos não seguem uma única diretriz, mas tem buscado fazer a transição de uma abordagem linguística para uma perspectiva intercultural, mas isso tem exigido esforços e criatividade.

Esse rápido percurso indica que os contextos de surgimento, a evolução e os diferentes lugares de formação apontam avanços e retrocessos provocados por decisões políticas das autoridades educativas comprometidas com as políticas linguísticas, pelas circunstâncias sociais e culturais e pelas demandas educacionais.

Como síntese das informações reunidas nesta segunda parte, propomos o quadro abaixo.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas pela relevância na formação de professores de português na Argentina

Título	Autor/ano	Discussão proposta
La formación de profesores de portugués como lengua extranjera en la Argentina: orígenes, evolución y situación actual	Nélida Sosa e Adrián Canteros (2010)	Apresenta um estudo histórico que permite entender a origem, o desenvolvimento e a situação atual da área de formação docente em português na Argentina, por meio da consulta em documentos legais e curriculares, de fontes bibliográficas de diferentes tipos.

A formação de professores de português na argentina: a configuração de um espaço de enunciação transnacional	Angela C. F. Baalbaki (2012)	Analisa alguns aspectos da formação de professores de português como língua estrangeira, partindo de dois textos oficiais argentinos, visando, com base na Análise do Discurso, definida por Pêcheux, compreender a LP como língua nacional e transnacional. Assim, define “capitalização linguística” e mostra sua relação com o funcionamento de discursividades.
Desafios e progressos da e na formação de professores de PLE na Universidade Nacional de Córdoba	Richard Brunel Matias (s/d)	Apresenta os desafios, os paradoxos e a configuração da grade curricular do Profesorado de Português da Província de Córdoba, para discutir a realidade argentina depois da promulgação da lei que tornou obrigatório o ensino de português nas escolas de nível médio.

Como podemos observar, a limitação de trabalhos relativos à formação de professores de português na Argentina não limitou diversidade de perspectivas no tratamento dos desafios que afetam a formação de professores de português na Argentina.

3. Semelhanças e diferenças entre os processos formativos brasileiros e argentinos

Quatro anos após a assinatura do Tratado de Assunção, Almeida Filho (1995) avalia que o ensino de espanhol no Brasil, com início em 1942, embora tenha passado por oscilações, nunca foi extinto. Após as primeiras medidas de reativação na década de 1980, os esforços dedicados à qualificação do ensino e aos processos de formação de professores se intensificaram sobremaneira. Por outro lado, o ensino de português na Argentina, Paraguai e Uruguai não se configura como um quadro consistente nem linear, embora tenha sido avaliado pelo autor como promissor naquele período, em função do apoio direto do governo brasileiro ao ensino desse idioma em algumas escolas de nível secundário, do aumento dos centros de formação de professores por meio de cursos superiores e de um programa público de formação a distância na Argentina e da instalação de um Programa de Especialização ao Ensino de Português na Universidade da República com a cooperação do Ministério da Educação Nacional do Uruguai, do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro e da Universidade Estadual de Campinas.

Como são vários os fatos econômicos e políticos que influenciaram as políticas educacionais e linguísticas definidas pelos países, destacamos abaixo, de maneira sintética, alguns desses acontecimentos.

Gráfico 1 – Linha do tempo relativa a alguns fatos associados ao ensino de línguas na Argentina e no Brasil

1932	1936	1937	1943	1954	1958-1968	1971-1987	1991	1993	1997	1999	2000	2008-2009	2012
A "Tratado de Comércio e Navegação" entre a Argentina e o Brasil	Primeiros "Curso livre" de português no "Instituto Nacional del Profesorado"	Edição de "Biblioteca de autores brasileiros traduzidos al Castellano" - Criação do "Instituto Argentino-Brasileño de Culture"	Aprovação do projeto de lei 12.766 para o ensino oficial de PLE como disciplina optativa para os alunos do 5to ano do ensino médio nas escolas públicas.	Fundação do "Centro de Estudos de Estudios Brasileiros"	Acordos de cooperação cultural com o Brasil que incluíam o ensino de línguas das partes.	PLE como língua optativa em quatro escolas da capital federal e a Grande Buenos Aires	Reforma de Lei Federal de Educação Nº 23.695 sem menção específica do português no currículo.		"Criação do SEM - "Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina": difusão do idioma das partes"	Novo convênio de Integração Cultural com o Brasil que compromete a Argentina a difundir o idioma português e a cultura brasileira.	"Programa de Português a distância", para formar professores de português.	Lei 26.468: obrigatoriedade de oferta de português como LE optativa no sistema educativo nacional	FASEM: Programa de Apoio ao SEM junto a União Europeia para melhorar a formação e docente na região. IV Foro de Tucumán sobre "Investigación y Enseñanza de la cultura y Lengua Portuguesa"
	1919	1930 - 1940	1942-1960		1961	1964	1998		2004	2005	2009	2010	2013
B	Inclusão do espanhol no sistema educativo brasileiro com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II.	Ensino de literatura hispano-americana e espanhola. - Publicação de sete LDB no Brasil	"Lei orgânica do ensino secundário" (Capenema): curso clássico com ensino do espanhol na primeira e segunda séries e curso científico na primeira série. - Publicação de 23 livros LDB de espanhol	Aprovação de LDB: redução do ensino de espanhol pela preferência da língua e tendências.	Primeira licenciatura de espanhol oferecida pela USP		primeiro "Instituto Cervantes" (IC) no Brasil, em São Paulo.		implementação do CELU (Certificado Español Lengua y Uso), exame de proficiência argentino, no Brasil.	"Lei do Espanhol" Nº 11.161: oferta obrigatória no ensino médio e matrícula facultativa para o aluno	Certe de Intenções com o IC: distribuição de materiais didáticos nas escolas e formação de professores.	I Congresso Internacional dos Profesores de Línguas do MERCOSUL (CIPLOM) em Foz de Iguaçu, Brasil.	II CIPLOM em Buenos Aires, Argentina.

Fonte: Adaptado de Castro Neto et alii (s/d).

Como pode ser visto, são muitos os eventos que influenciam as políticas linguísticas, pois diante dos tratados, acordos, leis, convênios, etc. são estabelecidos objetivos variados que nem sempre têm como sustentação nas preocupações educacionais. Talvez isso também pudesse justificar a falta de orientações governamentais consistentes tanto no Brasil quanto na Argentina desde a assinatura do Tratado de Assunção. Vimos o quanto o ensino de língua tem sido afetado por irregularidades legislativas, a ponto de os acontecimentos históricos de natureza política e econômica interferir diretamente nas decisões adotadas na formação de professores de espanhol no Brasil e de português na Argentina.

Considerações finais

Este breve trabalho, entre outros pontos, indicou-nos a necessidade de ampliação de análises comparativas, pois confirmamos que elas facilitam a percepção de pontos comuns e divergentes. Pudemos atestar, ao longo do levantamento bibliográfico, que houve coincidência na publicação de leis que indicaram obrigatoriedade na oferta de espanhol no Brasil e de português na Argentina, mas isso não significou o estabelecimento de políticas claras que realmente pudessem orientar as ações formativas.

Também notamos que estão ocorrendo pesquisas acadêmicas nos dois países e que os fundamentos delas são bastante variados, mas revelam que a relação entre alteridade/identidade está vinculada aos processos de aprendizagem de línguas.

Esperamos que outros estudos sejam empreendidos e corroborem as ideias levantadas por nós nesse trabalho, pois também identificamos inúmeros aspectos que mereceriam atenção e aprofundamento.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. A formação de professores de português na argentina: a configuração de um espaço de enunciação transnacional. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CASTRO NETO, Francisco Tomé de Castro; GONZÁLEZ, Verónica Andrea; ALARCÓN, Yeris Gerardo Lásca; CURADELLI, Alicia. As Línguas do ABC: o antes e o depois do Mercosul na história do ensino de PLE na Argentina e no Chile e de ELE no Brasil. **Revista SIPLE**. s/d. Disponível em: <
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=291:as-linguas-do-abc-o-antes-e-o-depois-do-mercosul-na-historia-do-ensino-de-ple-na-argentina-e-no-chile-e-de-ele-no-brasil&catid=69:edicao-6&Itemid=112>. Acesso em: 19 jul. 2016.

DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Espanhol: ensino médio**. Organizado por Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Brasília. Vol. 16, p. 55-68, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.181-198.

MATIAS, Richard Brunel. Desafios e progressos da e na formação de professores de PLE na Universidade Nacional de Córdoba. **Revista SIPLE**. s/d. Disponível em: <
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=239:2-desafios-e-progressos-da-e-na-formacao-de-professores-de-ple-na-universidade-nacional-de-cordoba&catid=64:edicao-4&Itemid=109>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PARQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, no 38, p. 123-137, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 15-24.

SOSA, Nélida; CANTEROS, Adrián. La formación de Profesores de Portugués como Lengua Extranjera en la Argentina: Orígenes, evolución y situación actual. **Anais** do I CIPLOM - Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. Foz do Iguaçu – Brasil. De 19 a 22 de outubro de 2010.