

MEMÓRIA HISTÓRICA, REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Valdete de Lima Ank MORAIS (UFSCAR) ¹

RESUMO: Nos últimos anos, os estudos sobre a língua espanhola no Brasil vêm sofrendo modificações, graças à investigação lingüística e as atividades político-econômicas. No entanto, existem circunstâncias que favorecem as crenças da semelhança entre o português e o espanhol, ou seja, os imaginários sociais de “língua parecidas” têm suas origens, tem uma memória.

RESUMEN: En los últimos años, los estudios sobre la lengua española en el Brasil vienen sufriendo modificaciones, gracias al desarrollo de los estudios lingüísticos y actividades político-económicas. Pero, hay circunstancias que favorecen las creencias de las semejanzas entre el portugués y el español, o sea, los imaginarios sociales de “lenguas parecidas” tienen orígenes, tiene una memoria.

1. Introdução

Nas relações entre a língua espanhola e a língua portuguesa existe a crença que ambas as línguas são “muito parecidas”, sem haver, obviamente, a necessidade de um estudo mais profundo. Mas, atualmente, houve mudanças sobre essa crença na área acadêmica e política, ocorrendo discursos que tentam derrubar esse pré-construído, fazendo emergir novos discursos que valorizam e consideram a língua espanhola uma língua estrangeira como outra qualquer e digna de ser estudada como tal.

A hipótese central deste trabalho é que essa crença, esse imaginário social de “línguas parecidas” representou uma necessidade de momentos do passado, no entanto não é mais suficiente para as representações da época atual.

Neste contexto, o objetivo desta investigação é resgatar a memória do uso da língua espanhola por parte dos brasileiros nos processos de ensino/aprendizagem e fazer uma análise discursiva dos primeiros materiais didáticos – a gramática de Antenor Nascentes (1934), *Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros*, e do manual de Idel Becker (1999), *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética* – que foram utilizados no Brasil para o ensino/aprendizagem da língua espanhola.

2. História e memória do ensino do espanhol

No Brasil, o ensino de língua estrangeira era realizado por intermédio do latim segundo o modelo das línguas clássicas, ou seja, usando o método Gramática e Tradução que valorizava a leitura e a escritura. Muitas pessoas, afirma Villalta (1997), aprendiam o idioma por meio de gramática, a través de classes com professores nativos e também a través da literatura (conhecendo os melhores autores).

No Brasil colonial não havia escolas públicas, portanto, o ensino estava concentrado em espaços privados e também destinado a um público específico. Assim, a língua estrangeira era uma forma de chegar à erudição, de pertencer à elite do país. A idéia era que através da educação se podia chegar aos ideais de civilização e modernidade. Essa idéia correspondia a vários grupos da sociedade brasileira que estavam passando por um momento de formação e afirmação de sua nacionalidade (Picanço, 2003).

Com Getúlio Vargas no poder, em 1930, foi criado o ministério de Educação e as secretarias de Educação nos Estados. Nesse período (em 1931), o ministro da Educação, Francisco de Campos, propôs que a escola secundária fosse responsável pela formação geral dos alunos e que eles fossem preparados para o ensino superior. O decreto lei N^o 20.158, de 30/06/31, dizia que o ensino do secundário deveria ter uma duração de sete anos no total, sendo cinco anos de formação geral e dois anos de preparatório. Essa reforma passou a ser conhecida como Reforma Francisco de Campos. Essa foi a primeira iniciativa do governo nacional de unificar os programas de ensino do país, como também de torná-los obrigatórios para todos.

¹ E-mail: valdetemorais@uol.com.br

No período do Estado Novo (1937-1945), esta iniciativa foi intensificada. Pois, o governo Vargas via na educação uma das formas de levar o Brasil a modernidade, um ideal a ser alcançado, espelhando-se nos países modelos de desenvolvimento como os europeus e os norte-americanos.

Com a reforma do ensino secundário de 1942, a Reforma Capanema, os programas de ensino tentavam vincular todos os conteúdos a questão do nacionalismo. Nesse momento, afirma Picanço (idem, p.33-36), com a saída do alemão do currículo da escola secundária, o espanhol é escolhido para fazer parte dos programas oficiais do curso científico, pertencente a escola secundária (que seguiam as orientações do colégio Pedro II), junto do francês e do inglês. Nessa época os conteúdos estudados em língua estrangeira era a literatura consagrada e noções de civilização (história e costumes do país de origem). Isto não era diferente com o ensino de espanhol, língua de autores consagrados como Miguel de Cervantes e que continha uma trajetória de participação na história ocidental a través de episódios gloriosos de conquistas e figuras heróicas como a Rainha Isabel e o Imperador Carlos V.

As instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol, a resolução Nº 556 de 13 de novembro de 1945, é um exemplo de preocupação do governo com o ensino voltado para a literatura:

3- Recomenda-se que, no comentário da leitura ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora sumariamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana, principalmente escritores. Isto para que os alunos não deixem o aprendizado colegial sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, el Gran Capitan, Santa Teresa, Carços V., Isabel a Católica, Carlos III, Ramon y Cajal, Sarmiento, Bolívar, Suéve, Járez, Francia etc. (Picanço, 2003:37)

Com este tipo de orientação educacional, o governo apresentava a língua espanhola aos alunos brasileiros como um modelo de patriotismo e respeito às tradições e histórias da nação a ser seguido, já que o Brasil estava na busca de sua nacionalidade, da hegemonia entre as culturas, ou seja, de uma única nação, da nação brasileira, e não de um Brasil dividido em italianos, alemães, japoneses, etc.

2.1 O ensino de línguas e a modernidade

Desde a criação do Colégio Pedro II, eram aprendidas duas línguas no curso ginasial e no mínimo três anos no Colégio, até 1951. Mas a partir da década de 60, esse quadro de aulas foi modificado pela lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) de 1961. As orientações da LDB foram em direção a uma educação profissional, de formação geral. No entanto, foi interpretada de várias maneiras pelas escolas. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, foi proposto a oferta de uma língua estrangeira. Segundo Picanço (2003), a lei transformou a disciplina de língua estrangeira como uma complementação as demais disciplinas, podendo existir ou não no currículo, conforme a opção dos Conselhos Estaduais de Educação. A disciplina complementar podia ser também de filosofia ou de sociologia.

Entretanto, as alterações provocadas pela LDB de 1961 somente foram realmente consolidadas na década de 70, não chegando, por tanto, a modificar totalmente o quadro de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em muitas escolas.

Com o Golpe Militar de 1964, o Ministério de Educação e Cultura através de convênios com a USAID – United Status Agency International Development – passou a receber resistência técnica e financeira. Dessa união foram implantadas reformas que, segundo Freitag (apud Picanço, 2003, p.43) procurava neutralizar as influências européias, essencialmente as francesas. “O modelo anglo-saxônico era considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático do ponto de vista político”. O modelo francês era considerado, pelos dirigentes militares, improdutivo e de excessiva politização do corpo discente.

Na década de 70, o governo brasileiro mantinha acordos com organismos financeiros internacionais, especialmente com os Estados Unidos. Essa situação de dependência econômica e tecnológica obrigava o Brasil, em acordos feitos com os bancos norte-americanos, a dar preferência ao ensino da língua inglesa em substituição as demais como o francês e o espanhol. Também devido à importância do idioma no panorama mundial, como o acesso a novas tecnologias e, conseqüentemente, como exigência do mercado de trabalho.

Em síntese, na década de 50, o espanhol foi substituído pelo ensino do francês e do inglês, e na década de 70, o francês e o espanhol só permaneceram em algumas escolas devido à luta de professores pela valorização dos estudos dessas línguas e/ou do ensino/aprendizagem de mais de um idioma. Contudo, seus esforços limitados pelas leis dos órgãos oficiais, pelas instituições de ensino e por seus próprios colegas (também professores) de trabalho. Cada um defendia seus próprios interesses. O espanhol na década de 60 e

70 não teve o mesmo grau de relevância que nas décadas anteriores (40 e 50). O espanhol não era importante nas transações comerciais e diplomáticas. A Espanha havia passado por uma Guerra Civil, o que encerrou o país em si mesmo. O país somente iniciou seu processo de abertura em 1975, sendo considerado um dos países mais atrasados do continente europeu. Vários países da América Latina, nos anos 70, viviam sob regimes totalitários e eram considerados subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Nesse momento, então, o espanhol não apresentava motivos para ser valorizado como disciplina escolar.

2.2 A diversidade do ensino de línguas estrangeiras

No final da década de 70, com o fim da ditadura militar, o país começa a entrar no processo de redemocratização, o que permite discussões sobre o ensino de idiomas. Na área de educação, os professores (os mais atuantes politicamente) insatisfeitos com a reforma no ensino buscam soluções para chegar a uma pluralidade de ofertas de línguas. A partir dos anos 80 começam a ser criados centros de línguas, onde são oferecidos cursos de inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, etc. Algumas instituições começam a aceitar o espanhol como uma alternativa de língua estrangeira nas provas de vestibulares.

No começo da década de 80, a hegemonia – o monolingüismo no ensino de língua estrangeira era evidente – o ensino do inglês não era discutido, mas a partir do processo de redemocratização do país passou a ser questionado. Com a ajuda – o diálogo com várias entidades, o governo, a comunidade escolar, etc, – das associações de professores, entidades afins e com o apoio de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do monolingüismo². O rompimento com o monolingüismo do inglês no ensino de línguas estrangeiras propiciou o surgimento do espanhol, ou seja, criou condições para que a importância do espanhol fosse reconhecida no panorama mundial. Outros fatores contribuíram para que a língua espanhola se fortalecesse como a redemocratização da América Latina – consumidores de produtos e tecnologia dos países asiáticos – e a entrada da Espanha na Comunidade Européia.

Na década de 90, o espanhol já era o segundo idioma mais usado para transações comerciais do mundo. Além disso, com a criação do MERCOSUL, o espanhol passou a ser oferecido em escolas particulares, públicas e cada vez mais nos centros de línguas – assim como a criação destes últimos – e nos institutos de idiomas.

O tratado do MERCOSUL (em 1991), abriu o mercado para transações comerciais entre o Brasil e nossos vizinhos hispânicos, o que propiciou discursos de empresários brasileiros contra o portunhol, como a afirmação produzida nesse meio: “Não basta o portunhol”³. Assim, este tratado rompe com a tradição lingüística do conhecimento espontâneo do espanhol no Brasil e favoreceu a busca por um conhecimento mais profundo, o bom entendimento do idioma, no lugar do portunhol, a fim de evitar erros lingüísticos que possam causar prejuízos nos negócios. Dessa forma, o MERCOSUL abre um novo leque de representações e imaginários sobre o espanhol.

2.3 O momento atual: o ensino de línguas

Nos últimos anos, cada vez mais se intensificam as discussões sobre o ensino do espanhol no Brasil. Em 2004, a Cúpula Ibero-Americana integrada por Espanha, Portugal, Andorra e América Latina estava satisfeita com a proposta de trocar a dívida externa com Espanha por investimentos na área da educação, o que beneficiaria o ensino do espanhol. Segundo afirmações do ministro da Educação Fernando Haddad existe interesses por parte desses países em promover o ensino do espanhol e do Brasil de ensiná-lo. Além disso, em um acordo firmado entre o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para a criação de uma fundação cultural e do primeiro centro de estudos brasileiros em Espanha, e o governo da região de Castilla e León, Juan Vicente Herrera ofereceu as universidades de Castilla e León e as instituições privadas para colaborar com a formação de professores de espanhol para “milhões de brasileiros que vão se interessar em uma língua que nos une” (Folha Online, 14/10/2005)

No ano passado, em agosto de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.161, que obriga a oferta de língua espanhola nas escolas de ensino médio. Segundo o Ministério da Educação, a lei terá um prazo de cinco anos para ser implantada. Mas, de acordo com a LDB, as instituições devem

² Sobre a lei que obriga o ensino do espanhol, o ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou que o inglês não é mais uma língua obrigatória, mas sua prioridade continua devido a “situação que se encontra o mundo e a ciência”. Diário Folha de São Paulo, Folha Online, 05/08/2005.

³ Mais detalhes sobre a declaração dos empresários sobre o uso do espanhol e a saída do portunhol nas negociações do MERCOSUL na Revista MERCOSUL. Revista de negócios do Cone Sul. Ano II, n.17, p.66. Miss informações sobre o discurso dos empresários contra o portunhol no trabalho de Celada (2002)

incluir uma disciplina de língua estrangeira obrigatória, elegida pela comunidade escolar. E caso a língua não seja o espanhol, este deve ser oferecido como disciplina optativa.

3. O manual de Idel Becker e a gramática de Antenor Nascentes

Os instrumentos de ensino da língua espanhola para os brasileiros, a gramática de A. Nascentes e o manual de I. Becker, são os primeiros trabalhos dirigidos ao estudo do sistema lingüístico do espanhol, mais especificamente das categorias que são mais problemáticas para o aluno brasileiro. Os estudos se realizam através do método Gramática e Tradução, numa abordagem de análise contrastiva.

De acordo com as análises desses instrumentos de ensino/aprendizagem, a pressuposição mais importante é a semelhança entre o espanhol com o português, que implica a vantagem que essa constatação oferece ao ensino de espanhol para os brasileiros. O Brasileiro não necessita conhecer a fundo o espanhol, como está explícito na gramática de A. Nascentes:

- “O español é, como o português, uma língua de origen latina.”
- “Estando o Brasil cercado de países onde se fala o espanhol e com os quais se acha em relações constantes, de origem política, comercial, etc. é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquela língua, assim como o da língua portuguesa o é para os naturais de outros países da América do Sul.”
- “Diga-se de passagem que na Espanha há províncias onde o povo não fala espanhol: na Galicia, fala-se o galego, co-dialecto do português ...”
- O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda a gente o sabe. Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências. Além disso, é uma língua familiar a nós por causa da imigração espanhola em nosso país, das companhias dramáticas, de operetas e zarzuelas que anualmente nos visitam, das relações com as republicas vizinhas.”⁴

Os pressupostos acima possuem uma concepção clara do que foi naquele momento ensinar e aprender uma língua. Segundo González (1999), “ello significa tener una teoría, que determina un abordaje⁵, que a su vez orienta una práctica” (p.42).

Além disso, esses pressupostos estão fundamentados na abordagem⁶ que predomina nestes materiais didáticos e de seus autores. Esses pressupostos estão baseados na semelhança entre as línguas, o que induz a idéia de que cada um conhece a língua do outro, como dizia A. Nascentes: “O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda a gente o sabe . Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol ...” Mas, a frase “como toda la gente o sabe (sic)” deixa claro que não existe uma teoria científica por trás dessas representações: línguas semelhantes, parecidas, fáceis, etc. A constatação de “línguas parecidas” está baseada em uma “filosofia espontânea”⁷, ou seja, as pessoas acreditam nesses dizeres. Dito de outra forma, as representações sobre a língua espanhola estão sendo baseadas nos “implícitos”.

Segundo González (apud Almeida Filho, 1999) “os implícitos são a teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo”. Ao contrário dos explícitos que “são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados” (p.42).

Portanto, considerando a época em que esses materiais foram confeccionados, podemos dizer que o pressuposto teórico “línguas parecidas” está baseado na evidência da língua, a língua sendo vista como transparente, e na evidência do sentido, ou seja, o que uma palavra diz é o que queria dizer (cf. Pêcheux, 1975).

Em sínteses, a gramática de A. Nascentes, que funcionou mais tarde como suporte do primeiro manual de ensino da língua espanhola (cf. Celada & González, 2000), e o manual de I. Becker estão baseados numa

⁴ Grifos nossos.

⁵ Abordagem é um termo que inclui os pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. O método trata de normas de aplicação destes pressupostos, tem uma amplitude mais reduzida e pode estar presente dentro de uma abordagem. No passado “método” era utilizado tanto no sentido amplo (o que chamamos hoje de abordagem) e também com sentido restrito. Por exemplo, o método direto, não é um método, e sim uma abordagem (cf. Leffa, 1988).

⁶ Segundo Almeida Filho (apud González, 1999), a abordagem predominante pode ser do próprio professor, de um colega do departamento com força de líder ou com algum poder institucional, etc.

⁷ Esta expressão é utilizada por Pêcheux (1975). Segundo Celada (2002), a filosofia espontânea faz referência “a passagem de manifestações que atribuem “semelhança” e “facilidade” à língua espanhola da posição do sujeito comum ao campo da reflexão sem serem submetidas, para tanto, à elaboração teórica” (p.55).

prática apoiada em crenças, pertencentes a uma teoria informal. O que pode estar por trás de crenças e da falta de uma teoria científica é a ideologia⁸.

Segundo Bosi (apud González, 1999), “mientras la teoría se propone conocer el objeto, la ideología presume ya haberlo conocido. La ideología, que no se mueve por el conocimiento sino por el deseo de persuadir, ‘é uma relação entre o sujeito que a defende e o outro que deveria aceitá-la como verdadeira’” (p.43).

O propósito com que a língua foi estudada no passado e o método utilizado correspondem as expectativas da ideologia da época. A ideologia, como vimos, se traduz, sobretudo, nos materiais didáticos. Como afirma Pêcheux (1975), os processos discursivos estão inscritos na ideologia, o que faz com que a materialidade da língua ganhe novos contornos (atribuição de sentidos) cada vez que se apresenta em funcionamento.

Dito de outra forma, podemos observar que no passado o modelo de análise contrastivo utilizado no manual de I. Becker e na gramática de A. Nascentes estava de acordo com a forma de ensino/aprendizagem de línguas daquela época. Concordamos com Pacheco Vita (2005), al considerar que:

o fato de que Antenor Nascentes professasse a grande semelhança entre o português e o espanhol com base, em parte, em impressões do senso comum não submetidas a teste se justificava por se tratar do primeiro gesto de interpretação do espanhol em nosso país de que se tem notícia, mesmo sendo passível de tantas críticas. (p.21)

É importante dizer que hoje em dia muitos trabalhos ainda são realizados na abordagem contrastiva na versão tradicional. Segundo Celada & González (2000), o problema não está nos trabalhos de A. Nascentes ou de I. Becker, “sino en la manutención de esa visión estereotipada a contrapelo de todos los avances en los estudios lingüísticos y de los estudios en el campo de la adquisición de lenguas, que apuntan hacia otras interpretaciones, otros modelos, recortes y objetos de análisis” (03). Ou seja, o problema está no fato de que o estudo da língua espanhola permite somente acesso a outras áreas, não permitindo, assim, ser un *objeto de investigación en y por sí mismo* (idem, p. 03).

Nos mesmos materiais didáticos também encontramos indícios de rompimento com a crença de forte semelhança entre as línguas. Segundo A. Nascentes (1934) na “Introdução” de sua gramática, depois do fragmento que diz: o espanhol é “parecidíssimo” ao português, vem outro fragmento:

A extrema semelhança das duas línguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locação, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença. (p.04) (grifos nossos).

Esse fragmento é um exemplo de que a questão do ensino/aprendizagem do espanhol tem também outro lugar, que a constatação da semelhança entre as línguas não é suficiente para um estudo mais profundo. Mas, o autor provavelmente não considera oportuno desenvolver esta parte, pois o objetivo do ensino/aprendizagem não é o estudo profundo do idioma, e sim o conhecimento “perfunctório”, ou seja, o conhecimento superficial. Assim que, a supremacia da noção sócio-cultural de línguas semelhantes e as representações que resultam dessa crença supera a contradição existente. Sobre a contradição, Milner (1997) diz que na distinção do correto e do incorreto existe o impossível da língua, que existe sempre uma proibição, um impossível de ser dito. No caso do português e do espanhol, uma língua completa a outra e vice-versa, isto é, o incorreto de uma língua é a versão possível na outra.

A análise contrastiva do português e do espanhol revela o que não pode ser dito. Mas a ausência do dizer faz eco, pois o que existe em comum entre as duas línguas forma parte da memória da língua do brasileiro.

⁸ Existe a Ideologia (com a letra “I” em maiúsculo) que é considerada eterna e que está além da história, constituindo-se como exterioridade para todas as relações humanas; e existe a ideologia (com a letra “i” em minúsculo) específica “que resulta de um processo histórico, do trabalho de sujeitos imersos na luta de classes, e como tal aparece como uma âncora de sentidos para o dizer, sentidos esses que teimam em aparecer como se estivessem postos desde sempre como tais” (De Nardi, 2005).

4. Algumas Considerações

Nos últimos anos, os estudos sobre a língua espanhola no Brasil vêm sofrendo modificações, graças às investigação lingüísticas e as atividades político-econômicas. Muito desses avanços foram influenciados por vários acontecimentos como o tratado do MERCOSUL que promoveu uma onda de busca por ensino/aprendizagem de espanhol – deixando de lado o famoso portunhol por não oferecer garantias e um bom entendimento do idioma para fins comerciais (cf. Celada, 2002); as novas teorias de aquisição/aprendizagem de línguas; a realização de um maior número de trabalhos científicos; maior número de especialistas com formação lingüística e conhecimentos teóricos. Dessa maneira, se abre uma visão crítica dos pressupostos, das representações que sustentam o discurso de línguas parecidas, o português e o espanhol.

Para que o ensino/aprendizagem não tenha continuação em nossos dias como uma simples transferência de palavras de uma língua para a outra, é necessário que o professor tenha conhecimento da teoria lingüística com que ele trabalha. Ou seja, o professor deve conhecer as origens da elaboração teórica dos materiais didáticos com os quais ele trabalha. Isso significa que o professor deve ocupar posições teóricas em sua abordagem e não manter uma prática fundamentada em conhecimentos comuns (em crenças), a todos os professores de língua estrangeira. Isso porque o professor só pode reflexionar sobre a sua prática se seguir uma teoria, senão como ele vai ter uma referência de como deve ser feito o seu trabalho em classe.

Geralmente o professor consome muitas vezes os materiais sem pensar muito, sem fazer nenhum sentido crítico das idéias e hipóteses propostas pelos outros. Isso ocorre porque, muitas vezes, o professor não tem a capacidade de reconhecer, de avaliar, de aceitar ou não o que está por trás da metodologia proposta.

Segundo González (1999), é indiscutível que para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira seja bem sucedido é necessário que esteja apoiado numa concepção de língua e numa concepção teórica. Ter uma teoria, ter uma concepção clara do que seja aprender ou adquirir uma língua (a concepção de ensino/aprendizagem), significa eleger uma abordagem que oriente a prática do professor.

Dessa forma, o professor não deve ser um profissional que trabalha segundo a moda ou que simplesmente trabalha com materiais que servem como guia de uma determinada prática (de que o professor se vale para ensinar uma língua) sem preocupações com a teoria. Os professores não devem ser ingênuos quanto aos modelos teóricos, os materiais didáticos, os artigos que circulam. Nem tudo pode ser tomado como verdade.

5. Referencias bibliográficas

BECKER, Idel. *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 80ª ed. São Paulo: Nobel, 1999.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tesis de doctorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2002.

CELADA, M. T. & CONZÁLEZ, N. T. M. “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia”. In: *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* São Paulo, Brasil: Parábola Editorial, 2005. (la versión de consulta para ese estudio es la primera versión publicada en el Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento: El hispanismo en Brasil. 2000).

MILNER, J. C. *O amor da língua*. Trad. Brasileira, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DE NARDI, F. S. “Identidade, Memória e os modos de subjetivação” In: *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. L. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2005

FOLHA ONLINE. *Lei obrigará escolas a oferecer espanhol no ensino médio*. Jornal Folha de São Paulo, 05/08/2005.

_____. a. *Troca de dívida pode favorecer o ensino do espanhol no Brasil*. Jornal Folha de São Paulo, 14/10/2005.

- GONZÁLEZ, N. T. M. “Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías”. In: Esteves dos Santos, A. L. & Monte Alto, R. (org.). *Panorama Hispânico*. Belo Horizonte. APEMG Editora, 1999, p. 41-46.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- NASCENTES, A. (1934). *Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello.
- PÊCHEUX, M (1975) “Les verités de la Palice”. Trad. Eni Orlandi [et al.] *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1980.
- PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)* Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.
- PACHECO VITA, C. *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos*. Dissertação de Mestrado (USP). São Paulo, 2005.
- VILLALTA, L. C. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In: Souza, L. de M. (org.) *História da vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.