



La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro¹ (UFMS)

Gretel Eres Fernández² (FEUSP)

Resumen: Este artículo objetiva presentar, de modo sintetizado, el escenario de la enseñanza de la lengua española en Brasil, organizado en cuatro partes: los primeros registros de la enseñanza del referido idioma, la aprobación de la Ley 11.161/05, la publicación de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol* y la inserción del español en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem). Esa visión panorámica puede facilitar la comprensión no solo de la trayectoria del español en nuestro país, sino también de las posibles razones que motivaron la inclusión de ese idioma en un examen de extensión nacional.

Palabras-clave: Español, Ley 11.161, Enem.

Abstract: The aim of this paper is to succinctly present the scenario of Spanish teaching in Brazil. It is organized in four parts: The first records of the teaching of Spanish in the country; the adoption of the law 11,161 of 2005; the publication of *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de espanhol*; and the addition of Spanish questions in the *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem). This overview can facilitate the understanding of not only the history of Spanish language within Brazil, but also the possible reasons which motivated the inclusion of this language in the national standardized test.

Key words: Spanish, Law 11,161, Enem.

Introducción

En este artículo presentamos un panorama de la difusión de la lengua española en Brasil, desde sus primeros pasos hasta la inclusión de ese idioma en un examen de ámbito nacional. Iniciamos por un breve comentario de la historia de la enseñanza de español en el país; seguimos con la discusión de cada artículo de la Ley 11.161, con consideraciones sobre las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol*

(BRASIL, 2006) y, finalmente, reflexionamos sobre la incorporación de preguntas de ese idioma en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem).

1. La enseñanza de español en Brasil

Según Moreno Fernández (2005, p. 17), los primeros registros de la lengua española en Brasil figuran en los viajes exploratorios de Colón por la costa sudamericana, entre 1494 y 1495, con el objetivo de demarcar el área establecida por el Tratado de Tordesillas. Sin embargo, el inicio efectivo de la presencia del español en el sistema educativo nacional ocurrió en 1919, en la prestigiada institución pública, el Colegio Pedro II, en Río de Janeiro, cuando la asignatura se configuró como optativa, bajo la responsabilidad del profesor Antenor Nascentes. El referido docente fue autor, entre otras obras, de la *Gramática da língua espanhola*, publicada en 1920.

Aún conforme Moreno Fernández (2005), uno de los hechos más expresivos para la difusión del idioma fue el flujo migratorio de españoles. Debido a la crisis económica de la mitad del siglo XIX, gran parte de los inmigrantes buscó el sur y el sureste de Brasil en el siglo siguiente. São Paulo, por ejemplo, llegó a reunir el 75% de los trabajadores inmigrantes españoles que estaban en el país.

En 1942, durante la Segunda Guerra Mundial y con el gobierno dictatorial de Getúlio Vargas, la Reforma Capanema sustituyó la obligatoriedad del italiano y del alemán por el español. Era la primera vez que el idioma se incluía en el currículo obligatorio en el Ciclo del Secundario por medio de la *Lei Orgânica do Secundário nº 4.244/42* (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008; COSTA, RODRIGUES y FREITAS, 2009), aunque su carga horaria fue extremadamente reducida si comparada a otras lenguas. Según Chagas (1979, p. 116), el francés comprendía 13h; el inglés, 12 y el español, 2h. Picanço (2003) revela que el portugués, el francés y el inglés, por ejemplo, formaban parte del tronco común. El español se restringía a un año y específicamente para los grupos del curso científico. Pero, como revela Santos (2011, p. 20):

[...] factores como la falta de políticas de formación docente en el área de lengua española, la casi inexistencia de incentivo gubernamental a la producción de investigaciones y materiales didácticos y, aun más, la falta de realización de oposiciones para profesores, de cierto modo, no

viabilizaron un progreso más grande del idioma en la educación regular brasileña de la época.¹

De esa forma, después de casi 20 años, la obligatoriedad cedió lugar a la libertad de elección de la lengua extranjera ofrecida (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de aquí en adelante LDB, nº 4.125/61). De idéntica manera, la nueva LDB nº 5.692/71 tampoco aludía a la lengua española y, según Durán, Freitas y Barreto (2006), el inglés y el francés fueron hegemónicos hasta finales del siglo pasado. La enseñanza del francés se justificó por la realización del acceso a patrones culturales. Con respecto a la lengua inglesa en la educación brasileña, según Santos (2011), la perspectiva profesional de las escuelas en la década de los 70 marcó la preocupación por la formación de mano de obra especializada, lo que comprobó su fortalecimiento en el currículo escolar, una vez que este idioma presentaba significativa importancia en el comercio internacional.

La lengua española reintegró la enseñanza regular de Río de Janeiro en la década de los 80, debido a las reivindicaciones de Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro, fundada en 1981. Conforme relatan Durán, Freitas y Barreto (2006, p. 42):

La lucha por el regreso del español a la enseñanza regular empieza en los años 80, especialmente después de la fundación, en 1981, de la Asociación de Profesores de Español del Estado del Río de Janeiro (APEERJ). La primera victoria importante de la organización ocurre en 1989, cuando la constitución del Río de Janeiro determinó la obligatoriedad de la enseñanza del español en el currículo de los centros estaduais de la enseñanza media. [...] ²

En 1986 hubo la inclusión del español como opción en las pruebas de selectividad de Río de Janeiro y que, según Durán, Freitas y Barreto (2006), se extendió por el país posteriormente.

En la actualidad, la LDB nº 9394/96 reglamenta la educación del país y garantiza flexibilidad para el desarrollo de legislación específica por los estados. Sobre la lengua extranjera, la referida ley establece que para la enseñanza fundamental, a partir del quinto

¹ Todas las citaciones en otro idioma son versiones libres nuestras. En el original: "[...] fatores como a falta de políticas de formação docente na área de língua espanhola, a quase inexistência de incentivo governamental à produção de pesquisas e materiais didáticos e, ainda, a não realização de concursos públicos para a contratação de professores, de certa forma, inviabilizaram um maior progresso do idioma na educação regular brasileira da época."

² En el original: "A luta pela volta do espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, especialmente depois da fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). A primeira vitória importante da organização ocorre em 1989, quando a constituição do Rio de Janeiro estipulou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo dos centros estaduais do ensino médio. [...]"

curso (actual sexto año), el alumno debe cursar por lo menos una. La comunidad escolar³ deberá elegir el idioma, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de la institución. Con relación a la enseñanza media, la Ley 9.394/96 establece que se debe definir al menos una lengua extranjera como asignatura obligatoria.

Es muy común que se justifique la enseñanza del español en Brasil por el hecho de establecer fronteras con siete países cuyo idioma oficial es el español (Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela). De esa forma, el acercamiento geográfico y entre las lenguas hace que uno "se sienta en la cultura en español como algo afín [...] y fomenta la actitud favorable de los brasileños hacia la cultura hispana" (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 21). Sin embargo, según las OCEM (BRASIL, 2006, p. 128), a pesar de que estamos rodeados de países cuya lengua oficial es el español, hay prejuicios y el sentido común disemina, entre otras ideas, que el español es una "lengua fácil", la "lengua que uno no necesita estudiar". Se reflexionó acerca de ideas de ese tipo cuando hubo demandas para satisfacer el ámbito económico, debido a la creación del Mercosur y de las consecuentes relaciones de negocios con España.

De esa forma, fue crucial para la difusión del español en Brasil el contacto comercial con algunos países de frontera. Específicamente con Argentina, Uruguay y Paraguay, Brasil firmó el Tratado de Asunción, el 26 de marzo de 1991, y desde entonces forma parte del Mercosur cuyos idiomas oficiales son el español y el portugués. Según las OCEM (BRASIL, 2006), este hecho impulsó la enseñanza de la lengua española en el país: "pesa cierto deseo brasileño de establecer una nueva relación con los países de habla española, especialmente con aquellos que firmaron el Tratado del Mercosur".⁴ (BRASIL, 2006, p. 127). También confirman la importancia del Mercosur como un factor notable para la difusión de la lengua española en el país, los artículos de Celada y Rodrigues (2005), Costa, Rodrigues y Freitas (2009).

En el ámbito económico, cabe señalar las inversiones españolas en tierras brasileñas. Brasil, debido a su dimensión territorial, puede ser considerado un país continental. Considerando también la favorable coyuntura económica de todo el país, desde 1996 hay un

³ Según el Artículo 6º del Estatuto del Consejo Escolar, la comunidad escolar es el conjunto constituido por los miembros docentes, alumnos, padres o responsables por los alumnos y empleados que protagonizan la acción educativa de la escuela.

⁴ En el original: "pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul."

estrechamiento de lazos comerciales con España, que se convirtió en uno de los mayores inversores en el territorio nacional. Durante el proceso de privatización de algunas empresas estatales brasileñas, España fue el protagonista. Cabe destacar la presencia de grandes grupos como Telefónica y Banco Santander, por ejemplo. España es el segundo inversor extranjero y el mayor inversor europeo en Brasil. Para Moreno Fernández (2005, p.20), ese hecho fue también uno de los agentes que ha impulsado la implantación del idioma en las escuelas brasileñas. Y González (2008, p. 3177-3178), confirma esa afirmación proponiendo la discusión:

La obligatoriedad del español – una lengua que por muchas veces y distintas razones ya ha estado presente en las escuelas brasileñas - fue y es defendida y sostenida en función de necesidades de integración con naciones vecinas y hermanas, con fuerte énfasis para su papel en el Mercosur. Sin embargo, curioso y sintomáticamente, no son los países de ese bloque, sino España, la nación que más ha invertido más en esa política (la lingüística, pero no sólo) ... [...] Curiosamente, uno de los grandes ejes propulsores de la enseñanza del español en la actualidad, el Mercosur y la integración que él supone - tema recurrente en los discursos de los que se someten al estudio del español, como lo demuestran varias investigaciones, un estereotipo utilizado por los partidarios de la educación y bastante explotado por la publicidad de las escuelas de idiomas - no parece incluso ir muy bien[...]⁵.

De todos modos, lo que no se puede negar es que dos factores de orden económico (el Mercosur e inversiones españolas), contribuyeron en el proceso de implantación del castellano como lengua extranjera en las escuelas de todo el país. Además, Moreno Fernández (2005) también destaca la difusión de la cultura hispánica - probablemente favorecida por la tecnología – que abarca películas, canciones, telenovelas, deportes, conciertos, literatura etc.

Por lo tanto, el interés por la lengua española, que era relativamente tímido durante el inicio de los años 80, fue impulsado en esa década y alcanzó un punto elevado en los años 90. En su artículo, la investigadora Eres Fernández (2000) muestra que en los años 90 hubo un *boom* en la producción didáctica:

⁵ En el original: “A obrigatoriedade do espanhol – uma língua que por diversas vezes e distintas razões já esteve presente nas escolas brasileiras – foi e tem sido defendida e sustentada em função de necessidades de integração com nações vizinhas e irmãs, com forte ênfase para o seu papel no Mercosul. Curiosa e sintomaticamente, no entanto, não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (lingüística, mas não só)... [...] Curiosamente, uma das ditas grandes molas propulsoras do ensino do espanhol na atualidade, o Mercosul e a integração que ele supõe – tema recorrente nas falas dos que se submetem ao estudo do espanhol, como apontam diversas pesquisas, um estereótipo usado pelos incentivadores desse ensino e fortemente explorado pela publicidade das escolas de línguas – não aparece sequer ir tão bem das pernas.[...]”

[...]en la década de los noventa es cuando la gran producción didáctica española y brasileña afecta de manera significativa el mercado editorial y la disponibilidad de materiales. El *boom* del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de educación básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas – opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo.

El 5 de agosto de 2005 se promulgó la Ley 11.161 que hizo obligatoria la oferta del español en la escuela enseñanza media de las escuelas públicas y privadas en el horario regular. Y al año siguiente se publicó un documento de orientación para los profesores de la enseñanza media con un capítulo exclusivo acerca de la lengua española. Con relación a la Ley 11.161 y sobre las *OCEM – Conhecimentos de Espanhol* (BRASIL, 2006), profundizaremos nuestros comentarios a continuación.

También como el efecto de la promulgación de la Ley 11.161, Costa, Rodrigues y Freitas (2009) indican el aumento de plazas para profesores de español en las instituciones superiores de los diversos estados y la realización de cursos para profesores (actualización y educación continuada) después de la segunda mitad de 2005. González (2008) también destaca la instalación de sedes del Instituto Cervantes, la ampliación de cursos de lengua española, de cursos de actualización y de difusión cultural, más ofertas de becas y aumento de publicaciones.

Con respecto a las escuelas de idiomas, observamos que gran parte de las franquicias invirtió en la enseñanza de inglés. Sin embargo, según Martínez Cachero-Laseca (2008), a partir de la década de los 90, esos establecimientos comenzaron a dedicarse también a la enseñanza del español. Además de las escuelas de idiomas mencionadas por el investigador, tales como Fisk, CCAA, Wizard, observamos que los logotipos de otras escuelas - identificadas en el Portal de Franquicias - comenzaron a evidenciar la enseñanza del español: PBF english-**español**, Seven English-**Español**; Yes Inglês-**Espanhol** (destacados nuestros).

Por otra parte, cabe mencionar el papel de los Centros de Estudios de Lenguas, vinculados a establecimientos públicos, que también comenzaron a ofrecer la enseñanza del idioma español. Se debe destacar como precursores los Centros de Estudios de Lenguas Extranjeras Modernas de Paraná (CELEM-PR), con inicio en 1986, y los Centros de Estudios de Lengua de São Paulo (CEL-SP), establecidos en 1987. Según Santos (2011, p. 22), esas

instituciones "tuvieron gran importancia en el contexto de la difusión del español en estos estados"⁶. En 1998, ocho unidades federales presentaron más proyectos públicos siguiendo las líneas de CELEM y CEL, entre ellas: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba y Pernambuco. Cabe mencionar el éxito del proyecto, pues conforme Martínez Cachero-Laseca (2008), entre 1998 y 2008, el número de alumnos matriculados en los cursos de español del Celem triplicó y del CEL multiplicó por 4,5.

También contribuyeron para la difusión del idioma referido en Brasil su inclusión en los exámenes de selectividad de instituciones públicas cuyas plazas para diferentes cursos suelen ser más concurridas que las de las instituciones privadas. De ese modo, muchos materiales específicos para la preparación para esas pruebas pasaron a incluir el español, lo que corrobora la afirmación de que "Cuanta más gente tienda a examinarse de español, más gente pedirá estar preparada para ese examen." (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008, p. 122)

La creciente demanda del castellano también figuró en la educación superior. Como resalta Martínez Cachero-Laseca (2008), entre 1970 y 1990, las instituciones de educación superior que ofrecían el español no superaban 50 unidades mientras que en 2008 había más de 300 instituciones. En su libro publicado en 2008, Martínez-Cachero Laseca revela que el país contaba con 324 cursos que presentaron la lengua española en sus denominaciones (Letras – Español; Letras - Portugués/Español; Letras – habilitación en Portugués y Español; Español y Literatura de Lengua Española etc.). Además de eso, el autor destaca que hay otros cursos que ofrecen el español como asignatura en su currículo, tales como Turismo, Secretariado bilingüe; Secretariado trilingüe; Traducción; Comercio Exterior, etc.

En ese contexto geográfico, económico, político y cultural sucedió la efervescencia del idioma que antecedió la promulgación de la Ley 11.161 y se fortaleció después de la segunda mitad de 2005.

2. La Ley 11.161/2005

Antes de la promulgación de la Ley 11.161/05 se presentaron varios proyectos de ley (PL 867/83, PL 5.791/90, PL 200/91, PL 408/91, PL 3.998/93, PL 425/95, PL 1.105/95) con el objetivo de incluir el español en el currículo de la enseñanza media, en función de la

⁶ En el original: "passaram a ter importância fundamental no contexto de difusão do castelhano nesses estados".

importancia de la integración latinoamericana. Conforme Martínez Cachero-Laseca (2008), se archivaron seis de esos proyectos y se devolvió uno de ellos. También otros proyectos habían sido remitidos (PL 6.547/82, PL 396/83, PL 447/83, PL 4.004/93) y esos propusieron la inclusión del español en la enseñanza fundamental y media, ya que no había una posición contraria al hecho de que las escuelas aseguraran solo la enseñanza de la lengua inglesa, aunque la legislación mencione la inclusión de una "lengua extranjera moderna" en la educación regular y no se determine qué lengua debe figurar en el currículo.

También de acuerdo con el mismo investigador, la dificultad de aprobar los proyectos de ley presentados se basó en "problemas de logística para implementar la Ley; escasez de recursos; y presiones de lobistas americanos, italianos e (*sic*) franceses, descontentos con el status que el español podía adquirir en detrimento de sus lenguas." (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008, p. 66). Para hacer frente a los dos primeros puntos mencionados, el 15 de diciembre de 2000, el entonces diputado Átila Lira propuso un proyecto de ley que determinó la oferta de la lengua española como obligatoria en las escuelas y los estudiantes podrían elegir cursar o no esa asignatura. Ese proyecto (3.987/00), marcó el inicio del procedimiento parlamentario que culminó, solamente 5 años después, con la promulgación de la Ley 11.161. Así, el 7 de julio de 2005, el Congreso aprobó el proyecto de ley referido y el 5 de agosto del mismo año, el entonces presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgó la Ley 11.161 que estableció la oferta obligatoria de lengua española para estudiantes de nivel medio de las escuelas públicas y privadas.

Con solo una página, algunos aspectos de los artículos y párrafos no quedaron claros, hecho que generó mucha discusión, preguntas y diferentes interpretaciones.

El artículo primero establece que las escuelas de enseñanza media deben ofrecer clases de español, pero los estudiantes no están obligados a hacer el curso⁷. Como ya lo hemos mencionado, entre las dificultades para la aprobación de varios proyectos de ley anteriores al proyecto 3.987/00 figuraron la logística para la implantación y la escasez de recursos. Si es opcional, la expectativa es que no todos los estudiantes hagan su inscripción en el curso. De ese modo, habrá menos grupos y, por lo tanto, se necesitarán menos profesores. El artículo primero también establece que la implantación será gradual, pero no determina en qué etapas la asignatura debe formar parte del plan de estudios de la escuela

⁷ El Art. 1º La enseñanza de lengua española, de oferta obligatoria para la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, será implantada, progresivamente, en los currículos plenos de la Enseñanza Media.

secundaria: ¿en los tres años de la enseñanza media? ¿Solo en los dos primeros años? ¿O en los dos últimos años?

En septiembre de 2011, el Ministerio de Educación de São Paulo sometió a discusión una propuesta de reorganización del currículo para la enseñanza media y con base en los resultados del debate, establecería las reformulaciones. De acuerdo con la información disponible en el sitio *web* oficial de la Secretaría⁸, el objetivo es desarrollar una nueva Matriz Curricular que se adoptaría a partir de 2012. El documento *Ensino Médio – Matriz Curricular*, de la Secretaría de Estado de la Educación, de São Paulo, de septiembre de 2011, estableció la enseñanza de la lengua española en los dos últimos años de la escuela secundaria. Si la propuesta no sufre modificaciones con respecto a la enseñanza del español, observamos algunas incoherencias:

- ✓ la Secretaría de Estado de Educación determinó la enseñanza de inglés y de español, pero, de acuerdo con la LDB, quien debe definir los idiomas es la comunidad escolar;
- ✓ la referida Secretaría también determina la lengua española como asignatura obligatoria en la enseñanza media, pero la Ley 11.161/2005 afirma que la inscripción es opcional para el estudiante;
- ✓ el *Plano de Nacional do Livro Didático* (en adelante PNLD) aprobó la adquisición de libros de texto en inglés y en español para que los estudiantes los usen en los tres años de la escuela secundaria.

Retomando la Lei 11.161/2005, en el párrafo 1º del artículo 1º también observamos un problema de redacción. El texto legal dice: "El proceso de implantación debe ser completado dentro de cinco años a partir de la implantación de la presente Ley"⁹ (subrayados nuestros). Se espera que el proceso de implantación se concluya cuando se implante la ley. Se infiere que, al final del primer párrafo debe decir "promulgación de la presente ley" en lugar de "la implantación de la presente ley." Por lo tanto, podríamos afirmar que el proceso de implantación del español en las escuelas debería estar concluido antes de 2010, es decir, 5 años después de la promulgación de la Ley 11.161. Se estimaba que era el período para graduar docentes en ese idioma, publicar documentos de orientación en el ámbito educativo, producir y seleccionar materiales didácticos, entre otras

⁸ Disponible en: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-inicia-dscussao-sobre-curriculo-do-ensino-medio-com-a-rede>>. Accedido el: 16 nov. 2011.

⁹ En el original: "O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei."

medidas para garantizar la implantación de la Ley. Sin embargo, el primer párrafo es, lamentablemente, un retrato más de que muchas leyes solo son textos sobre papel y poco valor efectivo tienen. Hasta noviembre de 2012, poco más de siete años después de su publicación, la oferta de español en la escuela secundaria no estaba garantizada en todos los puntos del país. Además de eso, como planteó González (2008, p 3176.): "¿Hasta qué punto los gobiernos tienen, de hecho, la intención de poner en práctica la enseñanza del español, especialmente los estados, responsables por la aplicación de esta ley que es federal?"¹⁰ La publicación de las OCEM (BRASIL, 2006), el PNLD que seleccionó libros de español para profesores y estudiantes de las escuelas públicas y el aumento de las plazas para docentes formadores de profesores de español en las universidades públicas, sobre todo en las instituciones federales, emergen como acciones positivas para el proceso de implantación de idioma (GONZÁLEZ, 2008, p. 3181). Esos procedimientos, sin embargo, no fueron suficientes para garantizar la vigencia de la Ley 11.161 en todo el país, por lo menos hasta 2012.

El párrafo 2º del artículo 1º – “Se permite la inclusión de la lengua española en los currículos plenos de la Enseñanza Fundamental del 5º al 8º cursos”¹¹ – a su vez, deja claro que la oferta de lengua española es opcional en la enseñanza fundamental (del 6º al 9º año) y otra vez se resuelve el problema de logística y de la escasez de recursos. Si no hay docentes calificados, si no hay materiales o si hay algún otro tipo de dificultad, no ofrecen la asignatura de lengua española, ya que es opcional para ese nivel de enseñanza. Por otra parte, al hacer referencia a la enseñanza fundamental, la Ley 11.161 omite que la LDB (Art. 26, § 5º) ya preveía la oferta de al menos una lengua extranjera moderna (en adelante LEM) a partir de la 5ª serie, actual 6º año, y que la comunidad escolar debería definir el idioma que se incluiría. Si la LDB se refiere a "por lo menos" una LEM, la tendencia es elegir solo una, ya que de ese modo se cumple lo previsto en ley y se reducen los problemas y los inconvenientes.

El artículo 2º – La oferta de lengua española por las redes públicas de enseñanza deberá realizarse en horario regular de clases – nos permite observar que se refiere solo a las escuelas públicas, lo que hace explícitas las diferencias de tratamiento entre las

¹⁰ En el original: “Até que ponto há, de fato, a intenção de implantar o ensino de espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei que é federal?”

¹¹ En el original: “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.”

instituciones de educación pública y privada. En nuestra opinión, el artículo 2º conlleva algunas consecuencias que deben tenerse en cuenta: si la enseñanza de la lengua debe ocurrir en el horario regular de clases y si la asignatura es opcional, ¿qué harán los estudiantes que no estén matriculados en ese idioma? Además, si el colegio organiza la asignatura para la primera o la última clase de un día determinado de la semana, el estudiante que opte por no estudiar el español, ¿puede entrar más tarde o salir más temprano? Si las clases de español se dan simultáneamente a las clases de inglés u otro idioma extranjero obligatorio, ¿pueden los estudiantes optar por también estudiar español? ¿Los alumnos que lo deseen podrán asistir a las clases de dos lenguas extranjeras? ¿La organización del horario semanal de las asignaturas de LEM permitirá esa posibilidad? ¿O el "horario regular" debe entenderse como el horario de funcionamiento de la escuela? Si así es, eso permitiría que la oferta de clases de español ocurriera en el turno contrario al de las clases regulares del estudiante.

En el artículo 3º – “Los sistemas públicos de enseñanza implantarán los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, cuya programación incluirá necesariamente la oferta de la lengua española.”¹² – no queda claro si todas las escuelas públicas, de enseñanza fundamental y media, deben constituir un Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Además, si la oferta de la lengua debe ocurrir en tiempo regular, ¿funcionarían los Centros solo durante el período en que hubiera grupos de la enseñanza media? Si se va a seguir el modelo del CEL-SP o CELEM-PR, por ejemplo, las clases suceden en el turno contrario. Tampoco está claro si los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Art. 3º) y los Centros de Estudios de Lenguas Modernas (Art. 4º) son instituciones equivalentes. ¿Cómo se define cada uno de los establecimientos mencionados? Otro aspecto que no está claro es si la escuela que tenga el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera tendrá que ofrecer el idioma en el currículo pleno de la enseñanza media.

Si el artículo 2º y 3º se refieren exclusivamente a los colegios públicos, el artículo 4º está relacionado solamente a las instituciones particulares: “La red privada podrá ofrecer el español por medio de diferentes estrategias que incluyan desde clases convencionales en el

¹² En el original: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.”

horario normal de las clases hasta inscripciones en cursos libres y de los Centros de Estudios de Lengua Moderna.”¹³

Ese artículo establece la posibilidad de que el estudiante de la enseñanza media de la red privada curse el idioma en otros horarios, incluso en cursos libres y en el Centro de Estudios de Lenguas Modernas. Martínez Cachero-Laseca (2008, p. 70) revela que es necesario reglamentar la relación institucional, según lo determinado por la Junta Estatal de Educación correspondiente, en caso de que las escuelas particulares establezcan relaciones con las instituciones extraescolares. Conforme determinación oficial, amparada por el *Parecer* del MEC, CNE / CEB N ° 18/2007: “. [...] Es necesario que esta institución y su relación con las escuelas públicas y privadas estén debidamente reguladas y supervisadas por los órganos competentes del respectivo sistema educativo”¹⁴

En el artículo 5º - “Los Consejos Estaduales de Educación y del Distrito Federal promulgarán las normas necesarias para la ejecución de esta Ley, de acuerdo con las condiciones y peculiaridades de cada unidad federada.”¹⁵ – notamos cierta autonomía para que cada estado y el Distrito Federal hagan ajustes para ejecutar la Ley. González (2008) comenta que el estado de São Paulo, por ejemplo, comenzó a desarrollar un plan curricular que debería estar acompañado de materiales preparados para las clases. Sin embargo, con la sustitución del titular del puesto, hasta la fecha de elaboración de su artículo, en 2008, el material no había sido divulgado. En 2010, el documento se puso a disposición en la página *web* de la Coordinación de Estudios y Normas Pedagógicas (CENP), el Estado de São Paulo¹⁶. La investigadora también revela que los profesores de las universidades públicas del estado de São Paulo hicieron una evaluación de las necesidades de mano de obra (formación, complementación, actualización etc.) y enviaron un proyecto de formación inicial de profesores a la Secretaría de Estado de Educación y hasta la fecha ese organismo no se ha manifestado. ¿Qué pasa en otros estados brasileños? Hay pocas publicaciones y menos noticias sobre el tema. Al parecer, hay más preguntas por parte del profesorado que

¹³ En el original: “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna.”

¹⁴ En el original: “[...] é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino.”

¹⁵ En el original: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.”

¹⁶ Proposta Curricular – **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol**. Disponible en: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Accedido el: 6 nov. 2011.

acciones efectivas por parte de los gobiernos de los estados para asegurar el cumplimiento de la Ley.

El artículo 6º - "La Unión, en el ámbito de la política nacional de educación, estimulará y apoyará a los sistemas estatales y del Distrito Federal en la ejecución de esta Ley."¹⁷ - establece el compromiso del gobierno federal en la aplicación de la Ley 11.161. Como hemos relacionado anteriormente, el gobierno federal actuó de modo importante, pero no suficiente para garantizar la implementación de la Ley.

El artículo 7º dice que la Ley entrará en vigor en la fecha de su publicación, o sea, a partir del 8 de agosto de 2005.

Como mencionamos, algunas acciones posteriores a la publicación de la Ley fueron ampliamente discutidas, pero lo que vemos es que hasta hoy no conseguimos garantizar la implantación del español en todo el territorio nacional.

Entre los actos posteriores a la promulgación de la Ley 11.161, seleccionamos dos para discutirlos con más profundidad, ya que están directamente relacionados con nuestra investigación: la publicación de OCEM (BRASIL, 2006) y la inclusión del español en Enem.

3. Las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol*

En 2006, un año después de la promulgación de la Ley 11.161/2005, se publicó un documento de orientación, de carácter nacional, con un capítulo centrado en la enseñanza del español en la enseñanza media. Con el asesoramiento de las profesoras doctoras I. Gretel M. Eres Fernández y Neide T. Maia González, el objetivo de la publicación es establecer un carácter regulador mínimo, pero sin ofrecer fórmulas o recetas sobre cómo abordar y conducir la enseñanza del español en las escuelas de enseñanza media del país.

Cabe señalar que dedicar un capítulo especial a la lengua española se debe a la promulgación de Ley 11.161. Aunque motivado por razones políticas, ese documento presenta aspectos pedagógicos y orientativos para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera.

También es importante tener en cuenta que ese documento figura como lectura obligatoria en las referencias bibliográficas de varias oposiciones de profesores para la

¹⁷ En el original: "A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei."

educación básica y superior; como referencia bibliográfica de obras didácticas de artículos científicos, de tesinas y tesis y como lectura obligatoria en las asignaturas orientadas para la formación del profesorado. Dada esa importancia, consideramos oportuno presentar algunos comentarios sobre el contenido de las OCEM (BRASIL, 2006).

Las OCEM (BRASIL, 2006) no orientan para una enseñanza puramente instrumental del español. Lo que se espera es un trabajo interdisciplinario que tiene como objetivo la formación de los ciudadanos:

[...] La enseñanza de una lengua extranjera, reiteramos, no puede ser ni tener un fin en sí misma, sino que tiene que interactuar con otras asignaturas, buscar interdependencias, convergencias, con el fin de restablecer las conexiones de nuestra realidad compleja que nuestras miradas simplistas intentaron deshacer; necesita, finalmente, ocupar un papel distinto en la construcción colectiva del conocimiento y en la formación del ciudadano.¹⁸ (BRASIL, 2006, p. 131)

También hay que destacar que la concepción del lenguaje no debe basarse solamente en la forma de expresión o comunicación, sino que debe entenderse como "componentes de significados, conocimientos y valores" (BRASIL, 2006, p. 131). Según el documento, a pesar de los aspectos positivos introducidos por el enfoque comunicativo, su aplicación, algunas veces, redujo la lengua a la función exclusivamente de comunicación. Debemos reflexionar sobre cuál es el papel que el español debería tomar en la formación de los ciudadanos brasileños. Según las OCEM (BRASIL, 2006), la contribución que la lengua extranjera, específicamente, el español podría dar es "llevar el estudiante a verse y a constituirse como sujeto a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad"¹⁹ (BRASIL, 2006, p. 133). Ese contacto permite reflexionar sobre su propia lengua, el portugués, y acerca de su identidad cultural, contribuye a la toma de conciencia de la diversidad, las diferencias, evitando actitudes xenófobas. En ese sentido, la enseñanza del español al final de la educación básica no debe centrarse exclusivamente en la preparación para el trabajo, o para los exámenes de selectividad, o para el Enem. Es importante repetir que los materiales didácticos, la planificación y el desarrollo de las clases

¹⁸ En el original: [...] o ensino de língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131)

¹⁹ En el original: "levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade".

en la enseñanza media no deben tener como objetivo primero el entrenamiento, la preparación para esos exámenes selectivos. El papel del español en la enseñanza media, como ya lo mencionamos, es mucho más amplio.

Teniendo en cuenta el multilingüismo y la diversidad cultural del universo hispanohablante, es común abrir el debate acerca de "qué español enseñar". Según las OCEM (BRASIL, 2006), se debe sustituir la pregunta por: cómo enseñar ese idioma tan plural. Algunos investigadores y docentes abogan a favor de la enseñanza del español estándar, como si hubiera un patrón homogéneo. El profesor ciertamente no dominará todas las variedades, pero no podemos cerrar los ojos a la diversidad lingüística y cultural. Así, a pesar de optar por una variedad determinada, el profesor debe ser articulador de otras voces, sin reducir las clases a un conjunto de curiosidades. Para las OCEM:

Lo fundamental, por lo tanto, a pesar de la imposibilidad de cubrir toda la riqueza lingüística y cultural del idioma, es que, a partir del contacto con algunas de las variedades, sean de naturaleza regional, social, cultural o incluso, de género, lleve el estudiante a entender la heterogeneidad que caracteriza a todas las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes.²⁰ (BRASIL, 2006, p. 137)

Por lo tanto, el alumno también puede optar por la variedad que adoptará, cualquiera que sea su justificación: la identificación con la cultura, la facilidad, la ascendencia, los objetivos personales, entre otros.

Acerca de la relativa proximidad entre el español y el portugués, las OCEM (BRASIL, 2006) muestran que esa observación dio lugar a la falsa idea de que para aprender español era suficiente conocer una lista de los llamados "falsos amigos". De hecho, las diferencias entre las dos lenguas figuran más allá de una lista finita de palabras, también abarcan los niveles fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y discursivo del idioma. Esa supuesta y relativa proximidad facilitó la propagación de visiones estereotipadas como la de que no es necesario estudiar para entender y hablar el idioma. Le cabe al profesor, por lo tanto, desmitificar la falsa idea de que cualquier brasileño es capaz de entender y expresarse, ya sea de forma escrita u oral, sin mucho esfuerzo y estudios (CELADA Y GONZÁLEZ, 2005, p. 78)

²⁰ En el original: O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (BRASIL, 2006, p. 137)

Acerca de los ejercicios estructurales vinculados a la gramática normativa, es decir, guiados por la norma culta y en la modalidad escrita solamente, no deben, de acuerdo con el documento, ocupar un lugar privilegiado en las clases de lenguas extranjeras. Las OCEM (BRASIL, 2006) afirman que

El conocimiento gramatical necesario en lengua extranjera debe llevar el alumno a ser capaz de producir los enunciados – sencillos o complejos – que tienen una función discursiva determinada. Esa capacidad, por supuesto, va mucho más allá de la simple conjugación verbal, la exactitud en el uso de las personas verbales o de las reglas de concordancia, por ejemplo. Por lo tanto, el enfoque de la gramática debe ser el papel que ella desempeña en las relaciones interpersonales y discursivas.²¹ (BRASIL, 2006, p. 144)

Es importante destacar que en ningún momento se defiende que la gramática debe ser abolida de las clases de lengua española. El problema radica en la concepción de lengua y en la concepción de gramática que guían un curso. La relación con el otro, la adecuación al contexto, las cuestiones interculturales también forman parte de la enseñanza de lengua, que es muy diferente de la enseñanza sobre la lengua, ya que en este caso el enfoque se centra en las reglas gramaticales, con base en la modalidad escrita y, en general, descontextualizada.

Como ya se ha dicho, aunque el documento no tenga la función de establecer lo que se debe o lo que no se debe desarrollar en la enseñanza media, se presentan algunas sugerencias de temas transversales que podrían incluir reflexiones políticas, económicas, educativas, sociales, deportivas, de entretenimiento, de información y de lenguas y lenguajes. Para desarrollar esos temas, debemos asumir que las clases van más allá del enfoque de las cuatro habilidades (leer, escribir, oír y hablar) y del trabajo con el léxico y componentes gramaticales. El documento revela que, lejos de tener como objetivo solo la preparación para el trabajo o para su aprobación en los exámenes de selectividad, la lengua extranjera debe incluir el desarrollo de la competencia (inter)pluricultural; la competencia comunicativa que abarca los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos; la comprensión oral que lleve a la comprensión de lo que se dice (además del contenido, sin tener en cuenta cómo, cuándo, por qué, para qué, por quién y para quién se dice), de lo que

²¹ En el original: O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas.

se omite o de lo que está implícito; la producción oral que permita su posición como hablante de la nueva lengua, considerando el contexto y la situación de la producción; la comprensión lectora dirigida a la comprensión profunda del texto, que se centre en la interacción entre el conocimiento previo del estudiante, el texto, el autor y el contexto; la producción escrita que permita la expresión no solo como simple repetidor del otro, sino como alguien que tiene algo a decir, teniendo en cuenta su realidad.

Hacemos hincapié en que el papel de la lengua extranjera en la enseñanza media es mucho más amplio de lo que el Enem pretende medir. Desde nuestro punto de vista, no hay problemas en que un determinado examen haga un “recorte” de lo que se desarrolló en la enseñanza media. Lo que no puede suceder es la enseñanza de un idioma extranjero reducirse específicamente al programa de un examen, sea del Enem o de las tradicionales pruebas de selectividad.

4. La inclusión de la lengua española en el Enem

Sin duda, la inclusión del español en Enem a partir de 2010 ha puesto en relieve el referido idioma en el contexto educativo brasileño. Una vez que la LDB ofrece una selección de más de una lengua extranjera por parte de la comunidad escolar y defiende el plurilingüismo, investigadores (como por ejemplo, ALMEIDA FILHO; DONNINI y ERES FERNÁNDEZ, 2010) discutieron la razón de no incluir en ese examen nacional otras opciones como el italiano, el francés o el alemán. En consecuencia, creemos que la inclusión del español en el Enem confirma la expresividad de este idioma en el contexto educativo brasileño en los últimos años, según afirmamos anteriormente. Y si hasta ahora no todas las instituciones de enseñanza media, públicas y privadas, garantizan la oferta del español (según lo previsto en la Ley 11.161/2005), se deduce que el hecho de poner como opción la lengua española en una prueba de ámbito nacional, llevará a una aceleración del proceso de implementación del idioma como uno de los efectos retroactivos del Enem.

Para hacer frente a la inclusión del español en el Enem, se presenta una breve historia del examen que abarca el período de 1998 a 2008 y luego la estructura de la prueba a partir de 2009.

De carácter voluntario, la primera edición, en 1998, presentó 157.076¹ inscripciones y en 2011 fueron 5.366.780¹. Eso revela un expresivo aumento en casi 15 ediciones. Según los datos disponibles en el sitio de Inep,

el objetivo principal del Enem es evaluar el desempeño de los estudiantes al final de la escolaridad básica, para aferir el desarrollo de las competencias fundamentales para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Desde su concepción, sin embargo, se pensó el examen también como modalidad alternativa o complementaria a las pruebas de acceso a cursos de formación profesional y la educación superior. [...] El Enem busca también proporcionar una referencia para la autoevaluación con el fin de ayudar en las decisiones futuras de los ciudadanos, tanto con relación a la continuidad de los estudios como a la su inclusión en el ámbito laboral. La evaluación puede servir como complemento del currículo para la selección de empleo.²²

Se nota que los objetivos del Enem son bastante amplios, y el uso de los resultados abarca desde la autoevaluación hasta el complemento del currículo, aunque en los últimos años se observe más énfasis como un instrumento para el proceso de selección de la educación superior. De hecho eso se evidenció a partir de 2009, cuando la estructura de la prueba pasó por cambios: hubo un aumento en el número de reactivos – de 63 para 95 –, la aplicación del examen se llevó a cabo en dos días (antes se utilizaba un solo día) y se incluyeron los idiomas extranjeros, el español y el inglés.

Cabe señalar que en todas las ediciones, el Enem no dejó de ser una forma de selección por mérito. Según el ministro de Educación, en aquella época, Fernando Haddad²³: "Cuando decimos que el Enem sustituye las pruebas de selectividad, estamos diciendo que una prueba nacional puede sustituir la prueba aplicada por la institución. Son formas alternativas de selección, que defienden el mérito académico"²⁴.

Los datos expuestos por Klein et al. (2007) muestran que el perfil socioeconómico de los que obtuvieron las más altas calificaciones en el Enem es equivalente al de los seleccionados por las pruebas de selectividad más disputadas: las más altas calificaciones fueron de los estudiantes blancos; con un ingreso familiar superior a 5 sueldos mínimos; que completaron la escuela primaria en ocho años y la secundaria en 3, es decir, sin distorsión

²² En el original: "o principal objetivo do Enem é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. [...] O Enem busca, ainda, oferecer uma referência para auto-avaliação com vistas a auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto à sua inclusão no mundo do trabalho. A avaliação pode servir como complemento do currículo para a seleção de emprego."

²³ Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7326>. Accedido el: 16 nov. 2012.

²⁴ En el original: "Quando falamos que o Enem substitui o vestibular, estamos dizendo que uma prova nacional pode substituir a prova aplicada pela instituição. São formas alternativas de seleção, que resguardam o mérito acadêmico".

edad-curso; que estudiaron solo en instituciones privadas y en cursos diurnos. Por lo tanto, se deduce que el principal factor de exclusión de los candidatos menos favorecidos económicamente no radica en el instrumento (aunque estamos de acuerdo en que muchos de ellos necesitan revisarse), sino en los problemas relacionados a la calidad de la educación básica.

Mientras las medidas se centren en la búsqueda de soluciones paliativas (modificar las selectividades "tradicionales" o considerar el resultado del Enem, por ejemplo) y no pensar en la calidad de la educación pública, el ingreso en los cursos más prestigiosos seguirá siendo elitista y excluyente.

Consideraciones finales

A pesar de notar la importancia que la lengua española, en Brasil, está ganando en los últimos años, la Ley 11.161/2005 aún no ha sido puesta en práctica en todas las instituciones de enseñanza media del país. Aunque las OCEM (BRASIL, 2006) presenten un capítulo específico sobre el conocimiento del español, que se hayan seleccionado libros de texto de ese idioma para los colegios públicos y aumentado las plazas para profesores de español en las instituciones de enseñanza superior públicas, las acciones del gobierno federal todavía no son suficientes para que se cumpla la ley de oferta obligatoria de la enseñanza del español. Teniendo en cuenta el poder que ejerce un examen en gran escala y que, en este caso, cubre todo el país, podríamos decir que la inclusión del castellano en el Enem también es una acción más que tiene como objetivo reforzar la necesidad de implantación del idioma en todos los colegios que ofrecen la enseñanza media.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; DONNINI, L.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. **Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Brasília: Sociedade de Lingüística Aplicada, 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CELADA, M.T. e GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CELADA, M.T. e RODRIGUES, F. dos S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. **ARI**, nº 31, 2005. CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3.ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COSTA, E. G. de M.; RODRIGUES, F. C. e FREITAS, L. M A. de. Implantação do Espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Linguagem**. Set./out. 2009.

DURÁN, J. M.; FREITAS, L. M. A. de; BARRETO, T. de A. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**, nº 34, mayo, 2006. p. 41-50.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil**. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80.

FARIA, S. Hadad defende novas formas de acesso ao ensino superior. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7326>. Accedido el: 3 nov. 2010.

GONZÁLEZ, N. M. A lei 11.161, as *Orientações Curriculares* e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer eo fazer. **V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte. Anais - V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, 2008. p. 3175-3188.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. 240p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2012.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. e CARVALHO, J. C. B. de. O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, jul/set.2007.

MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, A. **La enseñanza del español en el sistema educativo**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futura. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

PICANÇO, C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

SANTOS, J. J. dos. **Dimensões da qualidade educativa dos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP)**: subsídios à implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

¹ **Daniela Sayuri Kawamoto KANASHIRO, Dra.**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
daniela.ead.ufms@gmail.com

² **Grete ERES FERNÁNDEZ, Dra.**
Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade de Educação
igmefern@usp.br