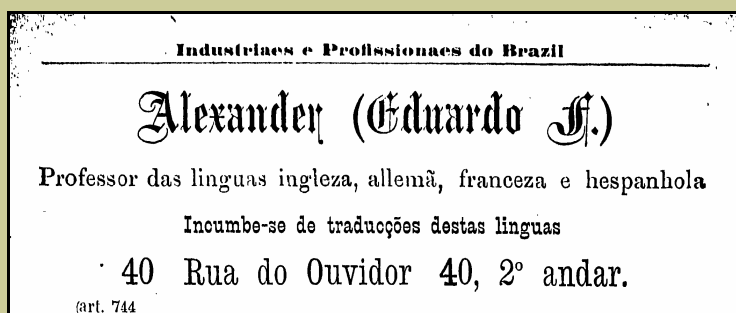


**ENTRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS:
RELATO MEMORÍSTICO SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NO RIO DE JANEIRO**

Luciana Maria Almeida de Freitas



Anúncio no *Almanak Laemmert* (1888)

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser. (FEBVRE, 1989, p. 249)

"A genealogia é cinza", diz Foucault (1979, p.15) ao analisar a *Genealogia da Moral*, de Nietzsche (1998). Cinza não só porque é "meticulosa e pacientemente documentária" ou porque trabalha com "pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos". Mais que isso: é cinza porque a origem dos acontecimentos carece de brilho e, principalmente, da essência e da verdade que neles buscamos.

O objetivo deste artigo não é, portanto, a busca por uma suposta origem brilhante e possuidora da essência e da verdade. Retomando essa série de episódios da trajetória do ensino de espanhol (E/LE), o que se busca é uma aproximação aos traços identitários da disciplina e à maneira pela qual se foi construindo socialmente a figura do seu professor. Se o passado lembrado certamente não serve de lição para o presente e para o futuro, é, sem dúvida, um elemento constituinte da identidade. Como afirma Le Goff (1994, p.476, grifo do autor), "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia".

Este relato tem ainda uma característica que o torna diferente de um texto historiográfico *stricto sensu*. Trata-se, em parte, de uma manifestação da memória herdada, conceito de Pollak (1992) que consiste na identificação do sujeito com acontecimentos transcorridos na comunidade na qual ele se inclui. Assim, mesmo que não tenha vivido empiricamente determinadas situações, os fatos possuem contornos de uma realidade vivida. Por outra parte, os episódios mais recentes foram vivenciados, de fato, por quem agora constrói este texto memorístico, entendido não apenas como um fato individual, mas como um fenômeno social (LE GOFF, 1994). Individual ou coletiva, a

memória é seletiva e, portanto, permeada por lembranças e esquecimentos, inclusive na história do ensino de E/LE no Brasil (FREITAS; BARRETO; VARGENS, 2009).

Este relato tem o objetivo de transformar determinados acontecimentos do passado do ensino de E/LE no Rio de Janeiro em fatos históricos, dando-lhes visibilidade. Segundo Cassirer (1977), os objetos da história não têm existência independente do historiador, pois requerem interpretações, precisam ser recordados para ter vida. É necessário, portanto, de acordo com esse filósofo, o interesse de um historiador (ou, acrescentaríamos, de um analista do discurso ou de um cientista social) para que um acontecimento do passado se torne um fato histórico que, no entanto, não deixa de ser uma recordação ideal, uma interpretação do simbolismo que encerram os vestígios materiais deixados pelo passado. Assim, a visão que aqui se instaura não é a de que o fato histórico representa o passado, pois as fontes, que constituem a matéria-prima do historiador, são construções discursivas e, como tal, a expressão de subjetividades.

Integrante de uma pesquisa maior (FREITAS, 2010), a construção deste relato memorístico requereu procedimentos metodológicos da história oral. Embora se mencionem aspectos relativos ao Brasil, o foco está no Rio de Janeiro. Igualmente, aborda-se o ensino de língua espanhola na escola básica e nas universidades, mas se entende que sua maior relevância está na inclusão dos cursos livres de espanhol, até então negligenciados, neste histórico. As fontes escritas, sejam primárias, sejam secundárias, a respeito de tais instituições é quase inexistente.

Em um primeiro momento, fez-se uma consulta às fontes secundárias que abordam a história do ensino de E/LE no Brasil, como Celada e González (2000), Picanço (2003), Soto (2004), Daher (2006), Paraquett (2006), Freitas, Barreto e Maresma (2006), Freitas e Barreto (2007; 2008) e Freitas, Barreto e Vargens (2009). É importante observar que esses estudos têm como foco a história do espanhol no ensino regular, pois no que diz respeito aos cursos de línguas, há poucas referências, todas elas dispersas e não sistematizadas.

Em seguida, fez-se um levantamento de fontes primárias, como algumas leis do âmbito da política educacional e linguística (BRASIL, 1942; 1961; 1968; 1971; 1976; 1996; 2005; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989; 1995), documentos institucionais, como livros de atas (APEERJ, 1981-2009) e textos escritos à época (SCHMIDT, 1935; VALBUENA PRAT, [1953] 2000; GARCÍA MOREJÓN, [1964] 2000).

Com relação, especificamente, aos cursos de línguas, é importante ressaltar que a busca de documentos primários é uma tarefa complexa. Como são instituições privadas, o pesquisador depende de informações e autorizações que, em alguns casos, não são concedidas. Alguns dados foram obtidos por meio de consultas às páginas web institucionais e outros através de materiais diversos (folhetos, mensagens de correio eletrônico) fornecidos pelos próprios cursos. Além disso, realizou-se a consulta a textos como o de Navarro Morales e Sobrino Porto (1964), que aborda o ensino de espanhol na primeira instituição estabelecida no Brasil que ofereceu cursos livres dessa língua, o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica.

Nesta pesquisa não se visa à configuração de um quadro geral sistematizado da história das instituições que oferecem cursos livres de espanhol, dada a impossibilidade desse intento. As informações aqui apresentadas dizem respeito apenas às instituições mais antigas e que se dedicam exclusivamente ao ensino livre de espanhol, que não são muitas. Às demais, reservou-se, em algumas passagens, não mais que uma breve menção.

A maior parte da informação sobre cursos livres foi obtida por meio de depoimentos pessoais. Cinco profissionais que atuam ou que atuaram nos primeiros cursos livres do Rio de Janeiro¹ foram entrevistados com base nos pressupostos da história oral (THOMPSON,

1992; FERREIRA, 2002; FREITAS, 2002).

Segundo Freitas (2002), pode-se definir história oral como um método de investigação que utiliza entrevista e outros procedimentos articulados com o objetivo de registrar narrativas da experiência humana. Ela é, ao mesmo tempo, esse procedimento técnico-metodológico e um recurso para engendrar fontes históricas orais, que são os depoimentos gravados.

Ainda de acordo com a Freitas (2002), essa perspectiva historiográfica pode envolver três linhas distintas: a tradição oral, a história de vida e a história temática. A primeira visa a registrar conhecimentos de sociedades ágrafas ou de grupos sociais iletrados; a segunda objetiva armazenar relatos autobiográficos; a terceira tem em vista gravar depoimentos orais sobre um determinado assunto, com um grupo de pessoas. É desta natureza – a história temática – a entrevista realizada para esta pesquisa, pois não abrange a totalidade da vida do entrevistado, apenas os elementos relativos à sua experiência em cursos livres.

Por seu turno, Ferreira (2002) menciona a existência de duas abordagens teórico-metodológicas na história oral que, embora não sejam excludentes e se entrecruzem, são diversas.

A primeira abordagem lança mão de depoimentos orais como mecanismo para preencher as lacunas de outras fontes históricas. É especialmente utilizada no estudo das elites e da trajetória de grupos excluídos. Neste último caso, a autora (FERREIRA, 2002, p.327) ressalta que “os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como também constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social”. Essa abordagem busca limitar o caráter subjetivo das fontes orais e, para isso, empenha-se em controlar os depoimentos.

A segunda abordagem prioriza o estudo das representações e a discussão das relações entre história e memória. Nessa perspectiva, não se tem uma visão negativa do caráter subjetivo das entrevistas e não se realiza uma checagem das informações, já que a veracidade dos depoimentos não está em questão. A maneira pela qual os fatos foram registrados na memória do sujeito são, nessa abordagem, entendidas como algo que se incorpora ao seu depoimento e que é um recurso a mais de análise.

No caso desta investigação, ambas as abordagens se entrecruzam e se complementam. Da primeira, toma-se a utilização dos depoimentos como meio de preencher lacunas de outras fontes. Tendo em vista a peculiaridade do objeto de pesquisa em questão, as lacunas nas fontes escritas são bem maiores que as presenças e, portanto, o vazio de informações se ameniza com a realização das entrevistas. No entanto, não se tem o objetivo de limitar o seu caráter subjetivo ou de controlar os depoimentos. Da segunda, aproveita-se uma visão mais complexa dos discursos e a impossibilidade teórica de apagamento dos sujeitos em seu dizer.

Assim, os depoimentos pessoais com base na história oral são encarados nesta pesquisa sob uma perspectiva ao mesmo tempo informativa e subjetiva, o que não se distancia da visão dialógica de entrevista acadêmica, como um momento de construção de um texto que retoma situações de enunciação anteriores (DAHER; SANT’ANNA; ROCHA, 2004).

O roteiro da entrevista foi formulado de acordo com a proposta já mencionada de Daher (1998). No entanto, tendo em vista seu caráter de depoimento de história oral, considerou-se necessária uma adaptação no procedimento da autora, com a supressão do elemento “hipótese”. As entrevistas foram realizadas em função da inexistência ou insuficiência de dados a respeito da criação de cursos livres de espanhol no passado; dessa forma, não havia elementos bastantes para a construção de conjecturas a respeito.

A partir da formulação do roteiro, realizou-se uma entrevista-piloto. O resultado

permitiu a sua manutenção para se proceder às demais entrevistas, em um total de cinco. No entanto, apesar de mantido, o roteiro precisou ser encarado com uma flexibilidade grande em virtude do conjunto de informações novas aportadas e por se tratar de um depoimento memorístico, o que favorece o estabelecimento de relações que levam a outros caminhos que não os previstos. Além disso, nem todos os entrevistados eram professores, o que também requereu mudanças no encaminhamento da entrevista.

O roteiro organizado, que se encontra no anexo, possui dois blocos temáticos: (1) o entrevistado: sua formação e sua experiência profissional; (2) os cursos livres de língua espanhola. O cerne da entrevista está no segundo, no qual se espera uma descrição/narração dos acontecimentos que envolveram a fundação e o funcionamento dos cursos de língua espanhola mais antigos do Rio de Janeiro.

O ESPANHOL ENSINO REGULAR: DE UMA ORIGEM OPACA A UM QUASE ESVANECIMENTO

Em 1948, Gilberto Freyre publicou um ensaio intitulado *Ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. Na página 269 de sua mais recente edição (FREYRE, 2000), encontra-se a menção a um anúncio, publicado em 1827, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro a respeito do *Collegio Inglez*. Nessa instituição escolar, situada à Rua dos Barbonios e depois transferida para a Rua Matacavallos, esquina de Rua dos Inválidos, estudava-se, segundo o anúncio, “Línguas Latina, Portuguesa, Ingleza, Franceza e Hespanhola [...]”. Para Freyre (2000, p.269), essa escola possuía “um plano novo para o meio brasileiro naquela época, dando relevo aos estudos práticos e até aos comerciais”.

Essa é a referência mais antiga de que se tem notícia sobre a presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira. Trata-se de um tímido começo, registrado no *Jornal do Commercio*, sem nenhuma intenção de permanecer como fonte histórica acerca do ensino de espanhol no Brasil, e mencionado casualmente por Freyre. Não se sabe em quais séries o espanhol era ensinado, quem eram os professores ou quais eram os conteúdos da disciplina.

Uma referência bem menos tímida e que costuma ser mencionada como a mais antiga lembrança da genealogia do ensino de E/LE no Brasil encontra-se em 1919, em um Brasil sob a égide da República Liberal-Oligárquica. Naquele ano, o professor Antenor Nascentes, após concurso público com defesa de tese, assumia a cátedra de Língua Espanhola do Colégio Pedro II, principal instituição de ensino secundário do país à época, situado no Rio de Janeiro. Até 1925, o espanhol foi, naquele colégio, uma disciplina optativa, quando, no bojo da Reforma Rocha Vaz, a cátedra foi extinta em função da transferência de Nascentes para a 2ª cadeira de português (ESCRAGNOLLE DÓRIA, 1997).

Talvez, ainda no século XIX, o Colégio Pedro II tenha oferecido Espanhol, mas não há certeza quanto a isso. O que se sabe é que em 1885 houve um concurso para professor substituto da disciplina, para o qual o candidato Alfredo Augusto Gomes escreveu a tese *Litteratura Hespanhola do XVII século. Escriptores Hespanhoes do XVII século: suas produções principaes*. Sequer se sabe acerca da aprovação ou não do candidato².

De 1925 a 1942, o ensino do espanhol no Rio de Janeiro e no Brasil enfrentou-se com um longo período de esquecimento, um interregno sobre o qual não há notícias da presença dessa disciplina em instituições escolares.

Depois desses quase vinte anos de ausência, em 1942, plena Segunda Guerra Mundial, a disciplina foi incluída, pela primeira vez, na grade curricular obrigatória

brasileira. A Lei Orgânica do Ensino Secundário n. 4.244/42 (BRASIL, 1942), promulgada em meio à chamada Reforma Capanema, determinava que o espanhol fizesse parte do currículo secundário: os alunos do Clássico o estudariam nas duas primeiras séries e os do Científico³, apenas na primeira.

Dessa forma, por meio de uma decisão de Política Linguística do governo de Getúlio Vargas, a língua espanhola foi incluída na grade curricular no lugar do alemão, língua que, junto com o inglês e o francês, estava havia quase um século no currículo da escola secundária brasileira, mas que naquele momento era também a língua do inimigo de guerra. Picanço (2003) vê ainda nessa substituição uma maneira de conter o uso dessa língua nas colônias alemãs do sul do país que insistiam em não adotar o português e em manter a língua dos seus antepassados. De fato, segundo o Censo Demográfico de 1940 (IBGE, 1950), dentre os brasileiros natos, mais de 1 milhão e duzentas mil pessoas não usavam o português em suas práticas sociais familiares; preferiam a língua de seus ascendentes, especialmente as diversas variantes do alemão, com quase 600 mil falantes entre os brasileiros natos, e as do italiano, com mais de 400 mil. Ressalte-se ainda a existência de quase 400 mil brasileiros natos que, segundo o próprio censo (IBGE, 1950), sequer sabiam falar “correntemente” a língua nacional⁴. Diante de tal situação, como o inglês e o francês já faziam parte do currículo escolar, explica-se a opção pelo espanhol, língua de grandes clássicos da literatura, para o lugar que até então era ocupado pelo alemão na grade do ensino secundário brasileiro.

Essa obrigatoriedade não chegou a durar vinte anos, pois foi derrubada por uma nova decisão de Política Linguística, materializada na primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). A nova LDB apenas “*sugere a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser minimamente ensinada*” (PICANÇO, 2003, grifo do autor). Assim, não somente o espanhol, mas todas as línguas estrangeiras deixaram de ser disciplinas obrigatórias nas instituições de ensino brasileiras. Os Conselhos Estaduais de Educação deveriam determinar quais seriam as matérias optativas, se haveria alguma língua estrangeira no currículo e qual seria ela.

Dez anos mais tarde, uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), mantém o determinado pela anterior no que diz respeito às línguas estrangeiras. No entanto, alguns anos depois, a Resolução 58/76 (BRASIL, 1976) define que a língua estrangeira passa a integrar o Núcleo Comum do 2º grau e, no 1º grau⁵, sua inclusão é sugerida “onde as condições o indiquem e permitam”. Com isso, a partir de 1961, o espanhol praticamente desaparece das escolas brasileiras e permanecem hegemônicos durante quase três décadas o francês e o inglês, em especial. A língua espanhola resiste, sempre convivendo com inglês e francês, em instituições como o Colégio Pedro II, que a manteve no curso Clássico ao longo da década de 1960, e em algumas escolas da rede pública do Estado da Guanabara, que realizou concurso para professor de espanhol em 1967 (DAHER, 2009).

É importante citar que em 1958 foi encaminhado ao Congresso Nacional, pelo Presidente Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, o Projeto de Lei n.4.606/58, que obrigava o ensino do espanhol nos dois ciclos do Ensino Secundário. Na sua justificativa, sobressaía uma preocupação pan-americanista (BARROS, 2001).

Ao longo de todo esse tempo, a língua espanhola continuava sendo ensinada no nível universitário, nos cursos de Letras Neolatinas, criados em 1939. Apesar de serem estudos voltados para a formação profissional, tanto de bacharéis quanto de professores, houve momentos em que a presença do espanhol no ensino regular praticamente se limitava a tais cursos.

A primeira graduação em Letras Neolatinas criada no país surgiu no Rio de Janeiro,

na então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1939, o Decreto-Lei n. 1.190 (BRASIL, 1939) criou a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja seção de Letras ofereceria cursos de Anglo-Germânicas, Clássicas e Neolatinas. Apesar de a Universidade de São Paulo contar com curso de Letras Estrangeiras desde 1934, a cadeira de Língua e Literatura Espanhola só teve início em 1940, após a constituição do curso de Letras Neolatinas no modelo definido pelo Decreto-Lei n. 1.190 (FIORIN, 2006).

Em 1941, a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, integrada posteriormente ao curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, recebeu autorização para o funcionamento de seus cursos, entre eles o de Letras Neolatinas (BRASIL, 1941). Nesse mesmo ano, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro também instalou sua Faculdade de Filosofia, que contava com curso de Letras Neolatinas (PUC-RIO, 2010). Mais tarde, em 1951, a Faculdade Fluminense de Filosofia, nove anos mais tarde agregada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal Fluminense, criou o curso de Letras Neolatinas (PARAQUETT, 2006). Finalmente, em 1961, surgiu o mesmo curso na então recém criada Faculdade de Filosofia de Campos, a primeira no interior do estado do Rio de Janeiro (VENANCIO, 2006).

A partir dos anos 60, começam a surgir as graduações específicas para formação profissional em Português-Espanhol (PARAQUETT, 2006), consolidados com a reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), que extinguiu as Faculdades de Filosofia e criou o curso de Letras nos moldes atuais, com distintas habilitações.

Além das escolas e universidades, o ensino de espanhol começa a surgir em instituições que se encontravam fora do sistema formal de educação, conforme se verá na próxima seção.

OS CURSOS LIVRES DE LÍNGUA ESPANHOLA: DE PROFESSORES PARTICULARES AOS INSTITUTOS CULTURAIS

Em fins do século XIX, começa a ocorrer, especialmente nos EUA e na Europa, a proliferação de instituições cujo objetivo é o ensino de línguas estrangeiras. Há referências esparsas sobre a existência de estabelecimentos semelhantes antes dessa data, com destaque para as mencionadas por Hans (*apud* HOWATT, 2004) para o século XVIII, mas a propagação de empresas privadas com tal finalidade se deu somente na segunda metade do século XIX, coincidindo com a consolidação e com a expansão do capitalismo. Em tal processo, observa-se a conversão de um bem cultural, a língua, em um bem material, em uma mercadoria. Assim, o ensino da língua deixa de estar no âmbito apenas educacional e se transforma em um objeto de consumo.

Apesar de os cursos livres de idiomas serem uma atividade econômica se não nascida, mas ao menos disseminada com o capitalismo, o ensino de línguas estrangeiras tem origens remotas, pois, para haver contatos comerciais, sociais, diplomáticos e culturais entre os povos é necessário conhecer a língua do outro. Dessa forma, observa-se que o aprendizado de uma língua estrangeira se relaciona a uma preocupação com a sua prática efetiva.

Na Roma Antiga iniciou-se a tradição do ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas a partir do estudo dedutivo da gramática e da tradução, enfoque desvinculado da prática da língua e que predominou nas instituições escolares até, pelo menos, meados do século XX. Paralelamente, sabe-se que já na baixa Idade Média havia livros de diálogos e de frases dirigidos a estrangeiros. Tais livros, chamados *vocabularios* ou *colloquia*, continham palavras ordenadas por tema, um glossário de temas e um conjunto de diálogos sobre a vida cotidiana. Apesar de surgidos anteriormente, foi na

época da Expansão Marítima (séculos XV-XVI), em virtude de uma necessidade mais evidente de comunicação com outros povos, que houve uma maior preocupação com a produção desses materiais. É dessa época, mais especificamente de 1520, o mais antigo livro de diálogos que inclui o espanhol que se tem notícia: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*, impresso em Ambères (SÁNCHEZ, 1992). Assim sendo, a vertente instrumental do ensino de línguas existia e se desenvolvia fora do ambiente escolar. Na verdade, não havia, naquela época, um lugar institucional particular para ele.

Sánchez (2000) cita uma série de iniciativas que, ao longo da Época Moderna (séc. XV-XVIII), visavam à construção de métodos de ensino de línguas com um viés mais pragmático. Pode-se citar, por exemplo, o método natural e direto de Comenius (sec. XVII), o método peripatético e dialogado de Ambrosio de Salazar (sec. XVII) e o método por comparação de González Torres de Navarra (sec. XVIII).

No século XIX, propostas semelhantes continuaram surgindo e destaca-se o fato de que muitas delas se dirigiam ao público escolar, em uma época em que as línguas modernas passaram a integrar o currículo do ensino regular. Dentre tais empreendimentos, alcançaram mais êxito o método prático do alemão H.G. Ollendorff e os diversos métodos naturais, como os criados pelos franceses C. Marcel e F. Gouin y e pelo inglês T. Prendergast (SÁNCHEZ, 2000). Por “natural” entenda-se o ensino que busca emular o processo de aquisição da língua materna. Existe uma longa e importante tradição de defensores de métodos naturais, ancorada em pensadores como Montaigne, Rousseau e Pestalozzi.

Somente em finais do século XIX, houve uma consolidação dessas propostas com o chamado Movimento de Reforma. É possível observar uma clara relação entre esse movimento e as necessidades de comunicação impostas pela nova colonização da África e da Ásia e pelas muitas migrações de povos europeus em direção à América. Além disso, essa foi também a época de instituição da Linguística como disciplina acadêmica. Os principais reformistas foram o inglês H. Sweet, o francês P. Passy e o alemão W. Viëtor. Defendiam a primazia da oralidade e da fonética, o uso de textos relacionados e contextualizados, a aplicação de uma metodologia indutiva e rechaçavam as explicações gramaticais (HOWATT, 1984; SÁNCHEZ, 2000).

A instituição que passa a ocupar-se de maneira específica do ensino de línguas estrangeiras se desenvolveu, conforme dito anteriormente, nessa mesma época, fins do século XIX. Sua trajetória inicial se confunde com a do Método Direto, criado por Lambert Sauveur (1826-1907), mas sistematizado e ampliado por Maximilian D. Berlitz (1852-1921).

Sauveur, um imigrante francês que vivia nos EUA, iniciou seu trabalho na escola de idiomas do alemão Gottlieb Heness, que fora discípulo de Pestalozzi. Ali, desenvolveu seu método para desenvolvimento da língua oral baseado em perguntas e respostas (SÁNCHEZ, 2000).

Não se sabe se Berlitz efetivamente conheceu o método de Sauveur, mas por intermédio dele a proposta alcançou várias línguas, inclusive o espanhol. O sucesso das suas escolas de línguas foi impressionante: em 1878, havia uma escola Berlitz, em Rhode Island, EUA; em 1914 havia 200, entre América e Europa (SÁNCHEZ, 2000). O sucesso das escolas Berlitz inspirou o surgimento de outras instituições semelhantes, como a Aliança Francesa, fundada em 1884, em Paris.

No que diz respeito especificamente à língua espanhola no Rio de Janeiro, até meados do século XX não se tem notícia de uma instituição que oferecesse cursos livres, exceto possíveis “cursos particulares dados por estrangeiros”, como menciona Schmidt (1935, p.23). A título de exemplo, na primeira edição do *Almanak Laemmerlé* (1844), não se encontra alusão alguma a professores de espanhol, mas nas últimas (1888 e 1889)

existem referências a um professor que lecionava várias línguas, entre elas o espanhol. Nas páginas que seriam o equivalente a uma seção de classificados o docente anuncia seus serviços em destaque, como pode ser visto no documento reproduzido na página inicial deste artigo.

Não se encontrou, nos mesmos volumes do *Almanak*, citação de cursos de idiomas, seja de espanhol, seja de outras línguas estrangeiras. Ressalte-se que a Aliança Francesa se estabeleceu no Brasil em 1885, no Rio de Janeiro, mas não há referência à sua existência nos volumes do *Almanak* de 1885 a 1889⁷.

É importante mencionar que, até 1890, os alunos do Colégio Pedro II estudavam no ensino secundário obrigatoriamente três línguas estrangeiras modernas: inglês, francês, e alemão. O italiano era oferecido como disciplina facultativa (ANDRADE, 2001) e, como se viu, talvez também tivessem aulas de espanhol. Isso quiçá causasse um desinteresse pelos cursos livres, tendo em vista que suas atividades redundavam com o ensino de línguas nos espaços escolares.

Nas décadas de 1950 e 1960, são fundados, no Brasil, institutos de cultura que são empreendimentos de países hispânicos, especificamente, Espanha e Argentina. Eram criações de política exterior linguística e cultural e tinham, entre suas finalidades, a oferta de cursos de língua espanhola.

A primeira iniciativa nesse sentido partiu da Espanha, com a criação, a partir da década de 1950, dos Institutos de Cultura Hispânica, cujas origens estão no *Instituto de Cultura Hispánica* (ICH) de Madri, fundado em 1946.

A criação do ICH de Madri e de seus congêneres na América Hispânica e no Brasil foi um dos pontos da política externa de Franco no pós II Guerra Mundial. Em um mundo que acabara de derrotar o Nazifascismo, a Espanha teve seu regime condenado internacionalmente e seu pedido de ingresso na recém-criada ONU negado. A sua política externa tinha, portanto, em especial na segunda metade da década de 40, características defensivas cujo objetivo era conseguir a aceitação do país e de seu governo pela comunidade internacional (GEMMAL, 2004; TAMAMES, 1988).

O ICH nasceu com a conclusão das atividades do *Consejo de la Hispanidad*, instituição criada em 1940 para levar adiante o ideal de Hispanidade, sob a direção da Espanha, que assumia o papel de "líder espiritual do mundo hispânico" (BARBEITO DÍEZ, 1989). Na verdade, o ICH dava continuidade apenas à *Sección Cultural* do *Consejo de la Hispanidad*, com seus programas de intercâmbio acadêmico e cultural, bolsas, publicações, entre outros.

A política externa franquista desejava cooptar o Brasil para a "causa" da hispanidade (AYLLÓN PINO, 2004), daí a fundação, em nosso país, de Institutos de Cultura Hispânica. Essas instituições não eram, no Brasil ou em qualquer outro país, filiais do ICH de Madri. Apesar de seu surgimento ser estimulado pelo governo espanhol, os diversos Institutos eram organismos autóctones, juridicamente independentes e geridos de forma autônoma (ÁLVAREZ ROMERO, 2009), mas inegavelmente vinculados a Madri e à política externa espanhola, inclusive no aspecto financeiro.

No Brasil⁸, o primeiro deles surgiu no Rio de Janeiro, em 30 de maio de 1956, sob o nome de Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica (IBCH) e com estatuto jurídico de uma associação, como permanece até os dias atuais. Presidido pelo então Reitor da Universidade do Brasil, Pedro Calmon, o IBCH dedicou-se a intensificar as relações culturais entre os dois países e a divulgar a cultura espanhola no Brasil.

Dois anos após sua fundação, em 1958, o IBCH começa a oferecer cursos de língua espanhola. A iniciativa partiu de Emilia Navarro Morales, então professora de língua espanhola da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que teria encontrado na criação desses cursos a solução para a prática de ensino de seus alunos de graduação em

Letras Neolatinas. Desde essa época e de maneira ininterrupta, o IBCH oferece cursos livres de língua espanhola no Rio de Janeiro.

Emilia Navarro Morales foi a primeira coordenadora dos cursos da instituição, sendo substituída em meados dos anos 80, em função de sua aposentadoria, por Layla da Silveira Thomaz. Destaca-se também a figura de Leônidas Sobrino Porto, professor de Língua Espanhola do Colégio Pedro II, importante educador e hispanista brasileiro que presidiu o IBCH em fins dos anos 60 em substituição a Pedro Calmon. Navarro Morales e Sobrino Porto foram os autores dos primeiros manuais preparados pelo IBCH para seus cursos.

Em 1963, o IBCH tinha mais alunos que o total de graduandos em Neolatinas-Espanhol das quatro faculdades de filosofia do Rio de Janeiro. Eram cursos que duravam longos cinco anos, com aulas de língua e de cultura espanhola e hispano-americana, ao final dos quais o estudante recebia um *Diploma de Estudios Hispánicos* da *Universidad de Madrid*. Seu público se compunha de estudantes e profissionais que buscavam o IBCH com preocupações de caráter cultural (NAVARRO MORALES; SOBRINO PORTO, 1964).

Tendo em vista a dimensão continental do Brasil, outros ICH surgiram no país nos anos que se seguiram: em Salvador (1956), em Porto Alegre (1956), em Fortaleza (1961), em São Paulo (1963) e em Brasília (1976)⁹. Todos ofereciam cursos de língua, consoante à política de hegemonia linguística franquista e de sua identificação ideológica entre língua, nação e Estado.

Em 1964, dizia García Morejón (2000, p.29) sobre tais Institutos, especialmente o de São Paulo:

Gran importancia debe otorgarse a la creación de Institutos de Cultura Hispánica en los principales centros demográficos de este país. A estos Institutos —existen ya algunos que merecen todos los respetos— les cabe la tarea de coordinación de esfuerzos. Deben apoyarse en las principales Universidades brasileñas y su misión debe ser, entre otras de carácter más político-cultural, la de vulgarización de la lengua y cultura hispánicas, además de la de investigación. Ofrecemos aquí las normas sobre las que acaba de crearse el Instituto de Cultura Hispánica de São Paulo, que consideramos importantes porque parece que atienden a todos los intereses más arriba enumerados.

El Instituto de Cultura Hispánica de São Paulo se compone de los siguientes sectores:

- I. Investigación.
- II. Enseñanza y divulgación cultural.
- III. Biblioteca y Departamento Audiovisual.
- IV. Ediciones de textos y publicaciones periódicas.
- V. Relaciones e Intercambio.

[...]

II. El sector de Enseñanza y divulgación cultural:

- a) realizará cursos de lengua y literatura española e hispanoamericana [...]

Dessa forma, os primeiros cursos livres de língua espanhola de que se têm notícia no Brasil não nasceram de uma iniciativa comercial, mas de uma política linguístico-cultural que estava atrelada a uma política externa com objetivos específicos, conforme mencionado acima.

No Rio de Janeiro, mais de dez anos após a fundação do IBCH, cria-se outra instituição de características similares, o Instituto Cultural Brasil-Argentina (ICBA).

Inaugurado em 1967, o ICBA nasceu como parte da estrutura da Embaixada Argentina no Rio de Janeiro. A iniciativa partiu do Embaixador Mario Amadeo, um diplomata, político e escritor com muito interesse em questões culturais. Desde então, oferece cursos de língua espanhola, associados a outras ações culturais como exposições, biblioteca e algumas coedições relacionadas à literatura argentina. Também oferecia

muitos cursos relacionados à literatura, à história e à geografia argentina. Há Institutos Culturais semelhantes, anexos à representação consular argentina, em Roma e em Nova Iorque, mas apenas o do Rio de Janeiro tem como principal atividade o ensino da língua.

Os cursos de línguas oferecidos nos primeiros anos de existência do ICBA tiveram muito êxito e estavam destinados a um público primordialmente formado por mulheres da alta burguesia que estudavam a língua com o objetivo de realizar viagens. A partir da assinatura do Tratado do Mercosul (1991), a oferta de cursos de língua espanhola expandiu-se bastante, com a mudança do perfil do público, que passou a se compor de profissionais e estudantes.

O ICBA tem suas origens no Instituto Brasileiro-Argentino de Cultura, criado no Rio de Janeiro em 1934. Um ano antes, fora fundado o *Instituto Cultural Argentino-Brasileño*, em Buenos Aires e, pouco tempo depois, novos Institutos Culturais semelhantes foram estabelecidos em Rosário, Córdoba, Porto Alegre e São Paulo. Segundo Santos (2008, p.226), a criação dessas instituições “demarcou um novo momento de aproximação entre os dois países e, por sua vez, uma nova fase na história de suas relações”. Cabe destacar o importante papel então desempenhado por Ramón J. Cárcano. Historiador e advogado, foi embaixador argentino no Rio de Janeiro entre 1933 e 1937 e fomentava esse estreitamento das relações entre os dois países no plano cultural. Durante sua permanência no Brasil, Cárcano estimulou a assinatura de acordos e convênios culturais entre os presidentes Augustín Justo e Getúlio Vargas, que foram ratificados nas duas décadas seguintes. O aspecto cultural tornou-se parte das propostas de ambos os países e era considerado um elemento fundamental na concretização de objetivos de âmbitos políticos e econômicos. Tratava-se de uma época de crise mundial, na qual os países latino-americanos buscavam maior intercâmbio entre si e, ao mesmo tempo, desejavam fazer frente ao pan-americanismo imperialista norte-americano (SANTOS, 2008).

Os Institutos Culturais então criados eram instituições autônomas e tinham, segundo Santos (2008), a atribuição de difundir conhecimentos geográficos, históricos, linguísticos e literários. Santos (2008) menciona o ensino da língua, mas não há dados que possam confirmar a efetiva existência de cursos de espanhol no Instituto Brasileiro-Argentino de Cultura do Rio de Janeiro criado nos anos 1930.

Entre as atividades desenvolvidas pelos Institutos Culturais estava a “organização de congressos, seminários, concursos literários, de monografias, de biografias, missões culturais, e de mostras de livros, cinema, música, arte, teatro, entre outras” (SANTOS, 2008, p.232). Eram, portanto, de grande importância na difusão e no fomento de atividades de cooperação cultural entre Argentina e Brasil, juntamente com iniciativas editoriais, científicas e artísticas.

O ICBA, desde sua fundação, é dirigido por diplomatas e, nos seus primeiros anos, não contava com uma coordenação acadêmica. Entre as docentes que atuavam na instituição nos seus primórdios estavam Dora Silva e Souza, Elena de Beer, Nelly Afonso e Lucy Cuesta. A partir de meados dos anos 80 até os dias atuais a coordenadora é a professora María del Carmen Thomas, que assumiu o cargo na época em que May Lorenzo Alcalá, escritora e diplomata, ocupou a direção da instituição e promoveu uma grande revitalização nas suas atividades.

Além dos Institutos de Cultura empreendidos por países hispânicos, como o IBCH e o ICBA, houve outras iniciativas de oferta de cursos livres de espanhol. Em instituições privadas pode-se citar, por exemplo, o curso da Associação Cultural Caballeros de Santiago, criado em 1967, em Salvador (CABALLEROS DE SANTIAGO, 2009). No âmbito público cabe menção ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, criado, em 1979, pela Escola Estadual Nilo Peçanha, em Niterói (PARAQUETT, 2006), que oferecia cursos de línguas à comunidade.

O ESPANHOL NO ENSINO REGULAR: DO MOVIMENTO DE RETORNO ÀS ESCOLAS À LEI 11.161

O retorno do Espanhol ao ensino regular não universitário começa nos anos 80 e tem como um de seus protagonistas o movimento organizado dos docentes da área. Como primeiro gesto que simboliza essa mobilização está a fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (Apeerj). Nos anos que se seguem, surgem associações semelhantes em outros estados do país e, em 1985, ocorre o I Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, também no Rio de Janeiro¹⁰.

É importante mencionar que, naquele momento, o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Com a abertura política, uma série de medidas foi tomada, em especial durante o governo do Presidente Figueiredo (1979-1985): a Lei da Anistia e a volta dos exilados (1979), a Nova Lei Orgânica dos Partidos e a recriação do pluripartidarismo (1979), o restabelecimento das eleições diretas para governadores de estados (1982), entre outras.

Em 1980, em meio a todo esse processo e antes da criação do Apeerj, o espanhol já havia reaparecido, mesmo que timidamente, no sistema público de ensino do Rio de Janeiro; mais especificamente, os Centros de Estudos Supletivos passam a oferecê-lo, junto com o inglês e o francês (PARAQUETT, 2006).

No Rio de Janeiro, a eleição para o governo do estado realizada em 1982 foi vencida por Leonel Brizola. Líder populista que representava o grupo político derrotado pelo Golpe de 64, o discurso de Brizola defendia uma união Latino-Americana contra o Imperialismo Americano. Assim, explica-se o eco encontrado em seu governo aos pleitos da Apeerj a respeito da inclusão do espanhol na escola de ensino básico.

Foi exatamente nessa época, em 1984, que ocorre a primeira importante vitória do movimento dos professores organizados. Dois anos antes, a Apeerj havia apresentado uma solicitação arrazoada à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para a volta do espanhol às escolas de Segundo Grau, ao lado do francês e do inglês. O Conselho Estadual de Educação apreciou a demanda em 16/02/1983 e, com a defesa do Conselheiro Dinamérico Pombo, decidiu aprová-la. Em 1984, a Secretaria Estadual acatou o parecer do Conselho (APEERJ, 1984; ALMEIDA, 1989). No ano seguinte, após nova solicitação da associação, foi realizado um concurso público que oferecia 720 vagas para professores de Língua Espanhola que, por falta de profissionais licenciados na área, não foram integralmente preenchidas.

Em 1985, a Fundação Cesgranrio, responsável pela realização dos exames do Vestibular Unificado, que reunia quase todas as instituições públicas e privadas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, decidiu incluir o espanhol entre as opções de língua estrangeira (com o inglês e o francês). Novamente, vemos nessa decisão a atuação da Associação de Professores:

A professora Maria de Lourdes Cavalcanti Martini, Diretor-Presidente, após abrir os trabalhos, comunicou que a APEERJ apresentou à Fundação Cesgranrio proposta para a inclusão da Língua Espanhola no vestibular unificado, lendo o teor da proposição. Foi o Diretor-Presidente informado de que a proposta seria aceita e que a prova de Espanhol já constaria dos programas de vestibular a serem realizados neste ano de mil novecentos e oitenta e cinco. (APEERJ, 1985a)

Posteriormente, tal medida se estendeu a outros estados do país e foi um dos elementos fundamentais para que a língua espanhola passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas brasileiras, principalmente as instituições privadas de Ensino Médio. É

possível que esse fato tenha provocado um aumento na demanda por cursos de língua espanhola, tendo em vista a crença que circula em nossa sociedade sobre a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola, em uma nítida confusão entre o seu papel no espaço educacional e no mundo do consumo.

A partir de 1988 as universidades públicas do estado passaram a realizar seus próprios exames de vestibular e todas mantiveram as provas de espanhol. A opção pela língua aumentou gradualmente e, em 2010, foi a mais procurada nos vestibulares da UERJ e da UFRJ.

Ainda na mesma década, entre 1988 e 1989, a Apeerj, o Instituto Latino-Americano de Cultura (ILAC) e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado do Rio de Janeiro lideraram a Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro pelo ensino obrigatório de língua espanhola na Rede Estadual (APEERJ, 1988; ALMEIDA, 1989), aprovada pela Assembleia Legislativa (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989). Dessa forma, o Rio de Janeiro passa a ser o único estado do país que tem, em sua constituição, a obrigatoriedade do ensino de espanhol, quase duas décadas antes da lei federal 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola no ensino médio.

No mesmo ano de promulgação da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, ocorre um inédito concurso para professores de mais de 200 instituições privadas de ensino básico que oferece vagas para língua espanhola (ALMEIDA, 1989). Considerando-se que não havia nenhuma obrigatoriedade de presença do espanhol na rede privada e que essas instituições são empresas que, como tais, regulam-se pelas leis de mercado, o concurso demonstra que o interesse pela língua começa a consolidar-se. A presença do espanhol no vestibular terá sido determinante nesse acontecimento.

Na década seguinte, em 1995, é promulgada uma nova lei, de número 2.447/1995 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1995), que torna obrigatória a presença do espanhol não apenas na Rede Estadual como está na Constituição Estadual, mas em todas as escolas públicas de ensino de 1º e 2º Graus do Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito federal, entre 1977 e 1995, foram apresentados no Congresso Nacional 21 projetos de lei sobre o ensino da língua espanhola, quinze na Câmara dos Deputados e 6 (incluindo reapresentações), no Senado Federal (BARROS, 2001). A maior concentração de projetos, todos arquivados ou não aprovados, deu-se em momentos chave, especialmente na época da redemocratização, entre 1977 e 1983, e nas proximidades da assinatura do Tratado do Mercosul, entre 1989-1995.

Após vinte anos de obrigatoriedade nas redes públicas do Estado do Rio de Janeiro e vinte e cinco de presença na grade curricular das escolas da Rede Estadual, a situação do espanhol nessas instituições ainda está distante daquilo que a legislação determina. Em primeiro lugar, pelo número insuficiente de professores, já que poucos concursos foram realizados. Além do concurso de 1985, segundo Daher (2006) realizaram-se mais três no âmbito do governo do Estado: em 1997 e 2002, para a FAETEC (Fundação de apoio à Escola Técnica), e em 2001 e 2004, para a Rede Estadual. Em 2007, houve um novo concurso com vagas para espanhol, em 2008, uma seleção para cadastro de reserva e, em 2009, novo concurso público. Houve também concursos para a Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro em 1998 e em 2001. Outros municípios, como Duque de Caxias, Campos, São Gonçalo, Niterói, Angra dos Reis e Rio das Ostras também abriram vagas para professores de espanhol nos últimos anos.

Com relação à Rede Estadual, em fins de 2008 havia 557 professores de espanhol, dos quais 373 são concursados na área, lotados em 314 escolas (20,43% do total) que, oferecem essa língua a 2.899 turmas, com quase 20 mil estudantes ou 11,69% do total (APEERJ, 2008). Entre janeiro e setembro de 2010, 877 professores de espanhol

aprovados nos concursos de 2007 e de 2008 foram convocados pela Secretaria, o que fez quase triplicar o número de docentes da rede.

Em agosto de 2010, a lei federal 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola no ensino médio, completou cinco anos de promulgação e, com isso, terminou o prazo para sua implantação. Em alguns estados os Conselhos Estaduais emitiram parecer acerca da implantação do Espanhol e esforços nesse sentido estão sendo implementados. Em outros, não há notícias acerca de iniciativas para cumprimento da lei. No Rio de Janeiro, as novas Matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual (SEEDUC, 2009) determinam que, conforme a LDB, as escolas de Ensino Médio contarão com uma Língua Estrangeira Moderna escolhida pela comunidade escolar e de matrícula obrigatória e uma de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. A Língua Espanhola deverá constar entre as opções de Língua Estrangeira Moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

O ESPANHOL EM CURSOS DE LÍNGUAS: DE BEM CULTURAL A BEM DE CONSUMO

Quando a lei 2.447/1995 entrou em vigor no Rio de Janeiro, nos anos 1990, o ensino de língua espanhola no Brasil já se encontrava em expansão. Se, antes disso, ela ocupava uma posição secundária entre as línguas estrangeiras estudadas no nosso país, hoje é a segunda em importância. Atribui-se a fatores da conjuntura internacional esse *boom*, como o advento do Mercosul em 1991, o estabelecimento de diversas empresas espanholas no Brasil e o fato de o espanhol ser considerado atualmente a segunda língua internacional, com uma demanda cada vez maior em muitos países, especialmente nos EUA. No entanto, é importante ressaltar que todos esses elementos são posteriores ao movimento dos professores organizados que se iniciou nos anos 80.

Assinalar que o retorno do espanhol ao ensino escolar é anterior a todos esses fatores de caráter econômico não significa negar a importância desse elemento na expansão do ensino de E/LE ou o reconhecimento de que a sua demanda ainda provém de jovens e adultos que desejam aprender o idioma para fins profissionais ou acadêmicos, de setores variados. O fator econômico demonstrou ser, pelo menos nos últimos 50 anos, preponderante para a difusão internacional das línguas estrangeiras, como ocorre com o inglês. No contexto brasileiro, em que saber inglês é uma necessidade profissional, conhecer o espanhol passou a ser considerado um diferencial importante para a inserção no mercado de trabalho.

Esse é o público que recorre aos cursos livres de língua espanhola, que começaram a se proliferar a partir dos anos 90. Instituições que tradicionalmente se dedicavam a oferecer aulas de inglês, mas que, com o *boom* do espanhol, passaram a contar também com cursos dessa língua.

Assim como ocorreu com ensino regular, ainda na década de 1980 surgiram algumas iniciativas relacionadas à oferta de cursos livres de E/LE. Dentre eles, merece destaque a criação, em 1986, do terceiro mais antigo curso de língua espanhola do Rio de Janeiro, o então chamado Instituto Cervantes da Casa de Espanha.

Fundado em um clube de imigrantes espanhóis, especialmente galegos, o curso da Casa de Espanha nasceu por iniciativa de presidente Juan Alvite Iglesias com o objetivo de ensinar a língua espanhola aos filhos dos emigrantes espanhóis do Rio de Janeiro. De fato, a porcentagem de descendentes nos primeiros anos de existência do curso era bastante significativa. O primeiro responsável pela nova atividade foi Juan Bové Cuevas, Diretor

Cultural do clube, que não era professor de espanhol.

O curso foi desde seu início apoiado pelo *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI), organismo dependente do *Ministerio de Asuntos Exteriores* e que teve como predecessor o ICH de Madri. Tal suporte se dava especialmente por meio do trabalho dos então chamados *Asesores Lingüísticos*. O primeiro *Asesor* lotado no Rio de Janeiro foi Juan Manuel Oliver Cabañes que, em função disso, passou a exercer a coordenação acadêmica dos cursos da Casa de Espanha a partir de 1991.

O crescimento apresentado pelo curso da Casa de Espanha ao longo da sua primeira década pode ser considerado uma evidência do *boom* do espanhol no Brasil. Em um dos períodos de 1988, havia apenas 53 alunos concluintes e dois professores examinadores, Milagros Juste Nuñez e Waldir S. Santana¹¹; em 1990, houve 451 matrículas ao longo dos dois períodos regulares e dos três intensivos, que daria um número total de pouco mais de 200 alunos regulares; em 1992, já eram 326 alunos matriculados e dezesseis professores, entre brasileiros e hispanoparlantes¹²; em 1995, ao longo dos dois períodos regulares e dos três intensivos, foram 2.186 matrículas, o que daria um número total de cerca de 1000 alunos regulares; em 1998, eram 1200 alunos e vinte professores¹³.

Nos anos 90, o curso da Casa de Espanha foi, sem dúvida, a grande referência do ensino não regular de espanhol no Rio de Janeiro. Como dado comparativo, ainda nos primórdios do *boom* do espanhol, em 1992, enquanto a Casa de Espanha, como se viu, contava com 326 alunos e dezesseis professores, o IBCH tinha 260 estudantes e oito professores¹⁴ e o ICBA tinha 200 alunos e cinco docentes¹⁵ (CONSULADO, 1993).

Em outras cidades do estado também surgiram iniciativas, como esta, em 1985, no município de Campos (APEERJ, 1985b):

A profa. Maria Thereza da Silva Venâncio informou que a Faculdade de Filosofia de Campos está realizando um curso de espanhol para a comunidade com 66 alunos inscritos; que um mesmo curso particular daquela cidade conta com 15 alunos; e que o Curso de Espanhol do Laboratório de Línguas do L.H.C. está com 150 inscritos.

Entre fins dos anos 80 e início dos 90, surgiu o curso de outra instituição recreativa de imigrantes espanhóis, o *Club Español* de Niterói, igualmente designado Instituto Cervantes e apoiado pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha com seus *Asesores Lingüísticos*. A iniciativa da sua criação partiu da professora Milagros Juste Núñez, que também lecionava na Casa de Espanha. Em 1998, com duas sedes, o curso contava com 90 alunos e três professoras¹⁶ (CONSEJERÍA, 1998).

Na mesma época, surgiam, nos estados do Paraná (1986) e de São Paulo (1987), os Centros de Línguas ligados às redes públicas de ensino. São programas das Secretarias de Educação que têm o objetivo de oferecer gratuitamente aos alunos da rede estadual o ensino de línguas estrangeiras modernas, além daquela(s) já oferecida(s) na grade curricular obrigatória. No Paraná, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) nasceram em 1986 oferecendo alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Hoje também oferecem japonês, ucraniano e mandarim e uma porcentagem das vagas está aberta à comunidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009). Em São Paulo, os Centros de Estudos de Línguas (CEL) surgiram em 1987 tendo apenas o espanhol como única língua oferecida. Posteriormente ampliaram a oferta ao francês, italiano, alemão e japonês e estão abertos apenas aos alunos da rede estadual (CENP, 2009).

Segundo Abio (2002), em 1998 dez estados brasileiros possuíam centros de línguas nas suas redes de escolas: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco e São Paulo.

Entre fins dos anos 80 e início dos 90, primordialmente, nasceram os Centros Culturais Brasil-Espanha (CCBE). Em 1989 abrem suas portas os CCBE de Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre; no ano seguinte, o de Curitiba e, em 1997, o de Florianópolis.

Além desses, o ICH de Brasília, fundado em 1976, é convertido em um CCBE. Essas instituições eram administradas pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha, cuja criação remonta a 1961, de direito civil brasileiro, mas dependente da *Agencia Española de Cooperación Internacional* e da *Consejería Cultural y de Cooperación* da Embaixada da Espanha. Além de cursos de línguas, ofereciam atividades culturais, em moldes semelhantes aos dos antigos ICH (MORILLO CABALLERO, 1998; AYLLÓN PINO, 2004).

Pouco tempo antes, no início dos anos 80, época de ascensão de Felipe González ao cargo de Primeiro-Ministro da Espanha, os antigos ICH deixaram de receber subvenção do governo espanhol. No Rio de Janeiro, o IBCH sobreviveu em função das matrículas em seu curso de espanhol. Em Porto Alegre e em Fortaleza, já funcionavam nas dependências da PUC-RS e da UFC e passaram, definitivamente, às mãos dessas instituições, onde estão até hoje. O Instituto de Salvador desapareceu e o de São Paulo se converteu no Centro Universitário Ibero-Americano. A sede de Brasília foi absorvida pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha e tornou-se um CCBE.

Dessa forma, é possível entender que a iniciativa de fundar os CCBE faz parte de um novo rumo da política linguística da Espanha, que buscava desvencilhar-se de instituições criadas à época do franquismo, como os ICH. Em 1977, o próprio ICH de Madri passou a denominar-se *Centro Iberoamericano de Cooperación* (CIC) e, em 1979, *Instituto de Cooperación Iberoamericana* (ICI)¹⁷. No entanto, é possível observar que os novos CCBE eram muito mais atrelados à administração espanhola que os antigos ICH. Os institutos, pelo menos no Brasil, tinham o estatuto jurídico de associações e, apesar de financiadas pela Espanha, mantinham sua autonomia. O mesmo não se pode dizer dos CCBE, que eram todos administrados pela Sociedade Cultural Brasil-Espanha. Nesse ponto, a Espanha democrática demonstrou-se bem mais centralizadora que a Espanha ditatorial.

Apesar da criação dos CCBE, na década de 90 ocorreu o fim da hegemonia dos Centros Culturais – instituições adscritas a organismos oficiais de algum país hispanófono – no ensino livre de língua espanhola. Dessa forma, o ensino de E/LE começa a tomar feições nitidamente comerciais, deixando a língua de ser um bem cultural para tornar-se um bem de consumo. No Rio de Janeiro, ainda sobrevivem os dois primeiros Centros Culturais que ofereceram cursos de língua espanhola, o Centro Cultural Brasil-Argentina e o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica, bem como o curso da Casa de Espanha, mas eles representam uma gota no mar de instituições privadas que oferecem espanhol. A título de exemplo, apenas cinco das maiores franqueadoras presentes no estado possuem 307 unidades franqueadas em todo o Rio de Janeiro. Além disso, mesmo nos Centros Culturais houve, a partir dos anos 90, uma mudança no perfil do alunado, que passou a compor-se primordialmente de profissionais e estudantes.

Antes de 1993, pelo menos dois grandes cursos privados já ofereciam aulas de espanhol: Fisk e Berlitz (CONSULADO, 1993). No entanto, foi apenas nesse ano, com uma campanha publicitária marcante, que se iniciou, no Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA), um investimento significativo em torno do ensino espanhol em cursos livres de idiomas. A partir de então, quase todas as instituições desse segmento passaram a oferecer cursos de espanhol, embaladas pela crença no *boom* do ensino da língua em virtude do advento do Tratado do Mercosul em 1991. Aqui se iniciava a construção discursiva do mito “Brasil, paraíso do ensino de espanhol”, processo reforçado mais tarde com a assinatura da lei n. 11.161 (BRASIL, 2005), conforme assinalam Freitas, Barreto e Vargens (2009).

Em fins dessa década, instala-se, em São Paulo, a primeira sede no Brasil do Instituto Cervantes (IC). Instituição espanhola criada em 1991 no âmbito do *Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación*, sua função autodeclarada é a “*promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e*

hispanoamericana' (INSTITUTO CERVANTES, 2009). É um organismo de política linguística e cultural; mais que isso, pois, segundo Pajín (2006-2007), "*el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación considera al Instituto Cervantes uno de sus actores fundamentales en la política exterior española'*".

Após a fundação, em 1998, da sede em São Paulo, o IC abre as portas no Rio de Janeiro em 2001. A princípio, eram sedes diferentes das demais no mundo, pois não ofereciam cursos livres de língua e se dedicavam apenas a atividades de didática e de metodologia. Em função disso, eram inicialmente denominadas *Centros de Formación de Profesorado*, apesar de a legislação educacional brasileira atribuir apenas às Instituições de Ensino Superior a tarefa de formação docente. Somente em 2002 e 2003, respectivamente, os IC de São Paulo e Rio de Janeiro começam a dispor de cursos livres de língua e, de maneira gradativa, vêm diminuindo as atividades de didática e metodologia em prol dos cursos de língua.

Entre 2007 e 2008, os CCBE são liquidados e suas instalações são cedidas ao Instituto Cervantes. Assim, o IC passa a contar com sedes em Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Florianópolis. O Brasil se torna o país do mundo com maior número de centros da instituição, o que demonstra a sua importância estratégica na política linguística exterior espanhola.

Depreende-se, então, uma nova mudança na política espanhola. Os CCBE – apesar de terem sido instituições bem-sucedidas – não mais atendem aos interesses dessa política linguística e por isso foram extintos. Afinal, só existiam no Brasil, não eram suficientemente articulados entre si e sequer eram instituições oficiais da Espanha; o IC é globalizado, oficial e tem funcionamento articulado e padronizado. Isso evidencia uma organização cada vez maior da política de expansão do espanhol como língua estrangeira, o que se entende na medida em que os negócios em torno da língua já representam a segunda maior fonte de ingressos da Espanha.

Não se tem um panorama da situação do espanhol nas empresas privadas de ensino de línguas. Apenas a título de exemplo da amplitude da sua atuação, a Associação Brasileira de Franchising, em seu *ranking* das 25 maiores franqueadoras do Brasil há cinco cursos livres de idiomas, que juntas possuem mais de 4 mil unidades em todo o país (ABF, 2011)

Além da oferta pelas grandes empresas privadas, pelos Centros Culturais e pelos organismos estrangeiros, outro setor importante é o de cursos de línguas para a comunidade de três universidades públicas do estado, UFRJ, UERJ e UFF. Todas oferecem aulas de espanhol e, nas duas primeiras, são projetos de extensão com atividades de iniciação à docência para seus alunos de graduação. Iniciativas semelhantes existem em várias universidades do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo percorre territórios até então inexplorados em trabalhos acadêmicos, pois não se tem notícia de iniciativa anterior no sentido de converter em fatos históricos os acontecimentos do passado com relação ao ensino de espanhol em cursos livres.

Conforme se viu, os cursos livres são instituições que se consolidam com a expansão do capitalismo, em fins do século XIX. No que diz respeito especificamente aos que oferecem língua espanhola, seu estabelecimento no Brasil se dá a partir da década de 50. Eram institutos de cultura de países hispânicos, criações de política exterior linguística e cultural e tinham, entre suas finalidades, a oferta de cursos de língua espanhola. A partir da década de 90, ocorreu o fim da hegemonia dos centros culturais e o ensino livre de

língua espanhola começa a tomar feições nitidamente comerciais, em uma perspectiva da língua não como um bem cultural, mas como um bem de consumo. Quase todas as instituições que antes ofereciam somente inglês passaram a ter cursos de espanhol, embaladas pela crença no *boom* do ensino da língua em virtude do advento do Tratado do Mercosul em 1991.

Destaca-se também, neste relato histórico, a referência encontrada acerca do *Collegio Inglez*, no Rio de Janeiro, que em 1827 contava com essa disciplina em sua grade curricular. Essa é a menção mais antiga de que se tem notícia acerca da presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira, nunca antes publicada.

Há muitas lacunas neste texto. No caso que aqui é analisado, observa-se que os grandes gestos, principalmente os de caráter político oriundos do Estado, como as leis, são lembrados. Os gestos políticos providos do movimento organizados dos docentes, apesar de também rememorados, encontram-se num campo de certa opacidade, pois muitas vezes estão registrados apenas em fontes que não são de fácil acesso, como livros de atas das Associações de Professores. Os pequenos gestos, aqueles que, em conjunto, urdem os grandes tecidos do cotidiano, costumam estar no âmbito do esquecimento, ou pertencem apenas à memória individual dos seus protagonistas. Assim, algumas lacunas deste relato são devidas a esquecimentos fortuitos e outras a apagamentos intencionais.

REFERÊNCIAS

ABF. **Portal do Franchising**. Ranking das franquias. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br/site/content/guiadefranquias/RankingFranquia.asp>>. Acesso em: 4 set. 2011.

ABIO, G. La enseñanza del español en Brasil. Estado actual y perspectivas (año 2000-2001). **Revista E/LE Brasil**, n.1, novembro de 2002. Disponível em: <<http://elebrasil.ezdir.net>>. Acesso em: 30 set. 2009.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1844-1889. Anual. Disponível em: <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/almanak>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

ALMEIDA, M.L.S. Por una koiné española. In: FENTE GÓMEZ, R; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A.; MOLINA REDONDO, J.A. (Ed.). CONGRESO NACIONAL DE ASELE (ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA), I. **Actas**. Madrid: ASELE, 1989.

ÁLVAREZ ROMERO, J.M. Instituto de Cultura Hispánica. In: GRAN ENCICLOPEDIA RIALP. Madrid: Rialp, 1971. Disponível em: <http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=4615&cat=cultura>. Acesso em: 28 out. 2009.

ANDRADE, V.L.C.Q. Colégio Pedro II: Educação Humanística X Educação Científica. In: LIMA, L.L.G et al (Org.). **História & religião**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2001. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=307>. Acesso em: 2 fev 2008.

APEERJ. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 27 de julho de 1984. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.5.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 20 de abril de 1985a. Livro de atas 1981-1989, f.25v.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 15 de junho de 1985b. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.9.

_____. Rio de Janeiro. **Ata da reunião de diretoria** realizada no dia 10 de dezembro de 1988. Livro de atas de reuniões da diretoria, f.40-41.

_____. **Reflexões sobre a implementação da lei 11.161 no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: APEERJ, 2008. DVD. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/apeerj>>.

AYLLÓN PINO, B. **Las relaciones entre Brasil y España ponderadas desde la perspectiva de la política exterior brasileña (1979–2000)**. 2004. 634 f. Tese (Doutorado em Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

BARBEITO DÍEZ, M. El Consejo de la Hispanidad. **Espacio, Tiempo y Forma**, serie V, n.2, p.113-137, 1989.

BARROS, H.H.D. **Língua Espanhola**. Estudo. Brasília: Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=349241&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Decreto n. 7.173, de 13 de maio de 1941**. Concede autorização para que se organizem e entrem a funcionar os cursos da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?id eNorma=335440&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=414155&seqTexto=1&PalavrasDestaque=lei%20org%C3%A2nica>>. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 2 jan. 2006.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 30 mar. 2008.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 2 jan. 2006.

_____. **Resolução n. 58, de 22 de dezembro de 1976, do CFE.** Altera dispositivos da Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=5298563B51A3EB99215142A083A01E06?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinop%2Fprolei%2FDocumento%2F-6354905088953366017>>. Acesso em: 17 out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 11 jan. 2010.

_____. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 7 ago. 2005.

CABALLEROS DE SANTIAGO. **Histórico da Instituição.** Disponível em <http://www.caballeros.com.br/usuario/exibir_pagina.php?cod=45>. Acesso em: 5 jan. 2009.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica.** Tradução de V.F. Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Madrid, Suplemento El Hispanismo en Brasil, p.35-55, 2000.

CENP. **Centro Estudos de Línguas.** História. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

CONSEJERÍA de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. **Datos y cifras.** Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

CONSULADO General de España en Río de Janeiro. Universidades y Centros de Enseñanza de Español. In: **El español en Río de Janeiro.** Quinto Centenario, España 92 y Cultura Española en el Siglo XX. Rio de Janeiro: Consulado General de España en Río de Janeiro, 1993.

DAHER, D.C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The ESpecialist**, São Paulo, v.19, p.287-304, 1998.

_____. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. **Revista Hispanista**, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2006.

_____. **Políticas públicas e ensino de espanhol.** 2009. Trabalho não publicado.

_____; SANT'ANNA, V.L.A.; ROCHA, D. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, 2004.

ESCRAGNOLLE DÓRIA, L.G. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Constituição** (1989). Constituição do Estado do Rio de Janeiro: promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <www.amperj.org.br/legislacao/default.asp?C=5>. Acesso em: 10 jan 2009.

_____. **Lei n. 2447, de 16 de outubro de 1995**. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/f2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument>>. Acesso em: 10 jan 2009.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Tradução de L.M. Simões e G. Moniz. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, M.M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 314-332, 2002.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas & Letras**, v. 7, p. 11-25, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____; BARRETO, T.A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. XVII, p. 65-77, 2007.

_____; _____. **Práctica de enseñanza de español 1**. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2008.

_____; _____. MARESMA, J. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**, Málaga, v. 34, p. 41-50, maio 2006, 2006.

_____; _____. VARGENS, D. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso**: práticas de formação docente. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.153-171.

FREITAS, S.M. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil**: aspectos da influencia britânica sobre a vida a paisagem e a cultura do Brasil. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GARCÍA MOREJÓN, J. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, Suplemento El Hispanismo en Brasil, 2000.

GEMMAL, M.E.C.S. **Política Externa da Espanha**: diferentes interpretações sobre as relações da Espanha franquista com Cuba de Fidel Castro. 2004. Dissertação (Mestrado

em Relações Internacionais - Instituto de Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

HELB. **Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching.** Oxford: OUP, 2004.

IBGE. **Censo demográfico.** População e habitação. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

INSTITUTO CERVANTES. **Quiénes somos. La institución.** Disponível em: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm>. Acesso em: 29 jun. 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução de B. Leitão et al. São Paulo: Unicamp, 1994.

MORILLO CABALLERO, M. La enseñanza del español en Brasil: presente y posibilidad. In: CONSEJERÍA de Educación y Ciencia Embajada de España en Brasil. **Datos y cifras.** Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Brasil, 1998.

NAVARRO MORALES, E.; SOBRINO PORTO, L. Una experiencia en la enseñanza del español en el Brasil. In: CONGRESO DE INSTITUCIONES HISPÁNICAS, I. **Presente y futuro de la lengua española:** actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964, p.329-332.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral.** Uma Polêmica. Tradução de P.C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PAJÍN, L. El instituto cervantes: actor de la política exterior. **Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.** Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ic_04.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2009.

PARQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Lingüísticos.** Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

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

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. Tradução de M. Augras. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol.5, 1992.

PUC-RIO. **Núcleo de Memória da PUC-Rio.** Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/>>. Acesso em: 21 jan 2010.

SÁNCHEZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.** Madrid: SGEL, 1992.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

SANTOS, R.P. **Um olhar sobre o país vizinho**: representações do Brasil e da Argentina no contexto das relações bilaterais (1930-1954). 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SCHMIDT, M.J. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Rio de Janeiro: Livraria Briguiet Editores, 1935.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Celem**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SEEDUC. **Resolução SEEDEC nº 4359 de 19 de outubro de 2009**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/coie/resolucoes/res04359.pdf>>. Acesso em 5 nov. 2009.

SOTO, U. **Stricto sensu**: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. **Formas & linguagens**: tecendo o hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

TAMAMES, R. La República: la Era de Franco. In: ARTOLA, M. (Org.). **Historia de España**. v.7. Madri: Alianza Editorial, 1988.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Tradução de L.L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALBUENA PRAT, A. En torno al hispanismo de Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, Suplemento El Hispanismo en Brasil, 2000.

VENANCIO, M.T.S. **Durante a travessia**: Memórias e histórias da Faculdade de Filosofia de Campos. Campos dos Goytacazes: Fafic, 2006.

ANEXO

Roteiro da entrevista

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PROBLEMAS	PERGUNTAS
1. O entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar o entrevistado no contexto em questão.2. Estabelecer o marco temporal da relação do entrevistado com questões relativas à língua espanhola, seja como estudante, seja como professor.3. Verificar se o entrevistado atuou em cursos livres de língua espanhola.4. Demarcar a(s) instituição(ões) e o(s) período(s) de atuação do entrevistado em cursos livres.	<ol style="list-style-type: none">5. Quem é o profissional entrevistado? Qual a sua relação com cursos livres de língua espanhola?	<ol style="list-style-type: none">6. Você poderia se identificar?7. Desde quando você está envolvida(o) com o espanhol no Brasil? E quando começou efetivamente a dar aulas de espanhol?8. Lecionou em algum curso livre de espanhol?9. SE A RESPOSTA FOR NEGATIVA, PASSAR À PERGUNTA 4 DO PRÓXIMO BLOCO.10.11. Em qual curso trabalhou e em qual período?
2. Os cursos livres de língua espanhola	<ol style="list-style-type: none">12. Recuperar dados memorísticos acerca da(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou.13. Recuperar dados memorísticos acerca do ensino de espanhol na(s) instituição(ões) onde o entrevistado atuou.14. Verificar a situação formal do trabalho do professor de espanhol à época.15. Recuperar dados memorísticos acerca de cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro ou no Brasil.	<ul style="list-style-type: none">▪ Qual a constituição do quadro institucional e docente dos cursos livres de espanhol no Rio de Janeiro a partir do relato memorístico daqueles que o vivenciaram?	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Você pode dar detalhes sobre a instituição onde trabalhou?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos.2. <i>Como era o ensino de espanhol nesse curso?</i> Materiais didáticos. Livro do professor. Preparação das aulas. Temas e conteúdos ensinados.3. <i>O seu trabalho era registrado em carteira? Como professor?</i>4. <i>Você acompanhou o surgimento ou tem informações a respeito de (outros) cursos livres de espanhol? Poderia relatar o que sabe sobre eles?</i> Ano de fundação. Fundador. Diretores e Coordenadores. Objetivos. Professores. Alunos. Materiais didáticos. Temas e conteúdos ensinados.

NOTAS

¹ São eles: Carmen Margallo, professora e ex-coordenadora acadêmica do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Francisco de Paula de Souza Brasil, presidente do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Juan Manuel Oliver Cabañes, *Agregado de Educación* da Embaixada da Espanha em Brasília, ex-*Asesor Lingüístico* do Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) e que respondia pela coordenação acadêmica do curso de espanhol da Casa de Espanha; Maria del Carmen Thomas, coordenadora acadêmica do Instituto Cultural Brasil-Argentina; Silvia Cortes Villela, secretária do Instituto Cultural Brasil-Argentina desde a sua fundação. A todos eles, deixo o meu mais sincero agradecimento. Também agradeço àqueles que colaboraram com o envio de materiais e informações: Diego Chozas, coordenador dos Cursos de Espanhol da Casa de Espanha; Fátima Ferreira Adriano, do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento de Ensino Superior da Faculdade CCAA; Kori Y. B. Carrasco Dorado, ex-professora de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; Magdalena Paramés, *Asesora Técnica* da Embaixada da Espanha; Maria Lúcia de Souza Brasil, diretora do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica; Maria Thereza da Silva Venâncio, professora da Faculdade de Filosofia de Campos e ex-vice-presidente da APEERJ; Maribel Amoedo Fontenla, Coordenadora Pedagógica dos cursos de espanhol da Associação Caballeros de Santiago; Monica Lemos, ex-professora

de espanhol do Instituto de Cultura Hispânica de Brasília; Regina Amelia Darriba Rodríguez, docente da UFPR e ex-professora do Centro Cultural Brasil Espanha de Curitiba.

² Informação recuperada pela Profa. Dayala Paiva de Medeiros Vargens, no acervo do Centro de Memória do Colégio Pedro II.

³ Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário dividiu-se o antigo curso secundário de sete anos em dois: o Ginásio, com quatro anos de duração, e o Colegial, com três anos e que poderia ser, à escolha do aluno, Clássico, com foco em Humanidades, ou Científico, como predominância de disciplinas Técnicas e Biológicas.

⁴ Embora o censo não indique qual língua falavam, pode-se supor que esse grupo se compunha de descendentes de europeus, principalmente italianos e alemães, e de indígenas.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) extingue os antigos cursos Primário, Ginásial, Clássico e Científico e divide o ensino não universitário em 1º grau, com 8 anos de duração, e 2º grau, com 3 anos.

⁶ *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, publicado pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert, no Rio de Janeiro, entre 1844 e 1889. É o mais antigo almanaque brasileiro e considerado uma fonte histórica importantíssima e muito completa sobre as atividades econômicas no século XIX.

⁷ A Cultura Inglesa foi fundada em 1934, em São Paulo, e o Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU) foi fundado em 1937, no Rio de Janeiro (HELB, 2009).

⁸ As informações sobre os cursos livres brasileiros citados a partir de agora que não contenham indicação de fonte foram obtidas por meio de entrevistas.

⁹ Há divergência nos dados acerca das datas de fundação dos ICH, especialmente o de Salvador.

¹⁰ Em 2009 se realizou, em João Pessoa, a décima terceira edição do evento. Em 2011, será realizado o XIV Congresso, novamente no Estado do Rio de Janeiro, em comemoração aos 30 anos de fundação da Apeerj.

¹¹ Não há registro dos professores que atuavam nos cursos, apenas dos que participavam da avaliação das provas orais. Assim sendo, existe a possibilidade de que houvesse mais docentes trabalhando na instituição além dos dois citados.

¹² Eram eles: Claudia Estevam Barbosa, Eduardo Chiodi, Marta Ansaldo, Helena Ferreira, Cristina Vergnano, Leticia Rebollo Couto, Suzana Sckail, Maria Ana Gutiérrez, Regina Bastias Salazar, Clara Giglio, Octávio Aníbal Lecaros Gallardo, Stella Maris Cermeño Mendonça, Gerardo Andrés Godoy Fajardo, Ana Cristina Iglesias de Piedrafita, Marcela del Carmen Sánchez Nilo e Ana Lucia Teixeira de Alvarenga (CONSULADO, 1993).

¹³ Adriana Tozzoto Lage, Ana Paula Silva de Barros, Andréa da Silva Ciuffo, Clara Lúcia de Franco Macedo Giglio, Elaine Simões Pinto, Eline Marques Rezende, Elisa Victoria Laporte da Costa Nunes Bonfim, Gerardo Andrés Fajardo Godoy, Gregorio Pérez de Obanos Romero, Irene Revilla Castaño, Isa de Almeida Alzamendi, Javier Llano Díaz Valero, María Ángeles Tortajada Millán, María Belén Posada Alonso, María Cristina Iglesias Álvarez de Piedrafita, María Hortensia Blanco García, María Mercedes Riveiro Quintans, Marta Emma Bricchetto Ansaldo, Regina Bastias Salazar, Vera Regina de Almeida Couto (CONSEJERÍA, 1998).

¹⁴ Andrea da Silva Ciuffo, Denise Vence Vilamea, Carmen da Silva Margallo de Castro, Estrella Loureiro Recarey, Maria de Fátima Teixeira Guimarães, Mônica Pereira, Mônica da Silva Bóia e Vera Lúcia Martins Moreira. A coordenação pedagógica estava a cargo de Layla da Silveira Thomaz (CONSULADO, 1993).

¹⁵ Elena de Beer, Lucy Cuesta, Nelly Afonso, Octavio Aníbal Lecaros Gallardo e Sandra Villanueva. A coordenadora era María del Carmen Thomaz (CONSULADO, 1993).

¹⁶ Maria de Fátima Teixeira Guimarães, Márcia Valeria Lopes Borges e Nubia Renata Duarte (CONSEJERÍA, 1998).

¹⁷ Em 1988, o ICI foi renomeado como *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI) e, finalmente, em 2008, passou a chamar-se *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID).