

SUZANA VINICIA MANCILLA BARREDA

**A HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL
NAS FRONTEIRAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE-MS
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

Nº pas	Mancilla, Suzana Vinicia Barreda. A História dos Professores de Espanhol nas Fronteira / Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Campo Grande –MS (s.n), 2007. p.191
	Orientadora: Eurize Caldas Pessanha Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.
	1. Espanhol 2. Cultura 3. Formação de Professores 4. Histórias de vida – I. Pesquisa. Pessanha, Eurize Caldas. II – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

SUZANA VINICIA MANCILLA BARREDA

**A HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL
NAS FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Doutora Eurize Caldas Pessanha.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE-MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof. Dra. Maria Emília Borges Daniel/UFMS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Elena e Gregorio, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus filhos Ananda, Daniela e Arthur, pelo estímulo permanente de superação.

Aos meus irmãos Gabriel e Edgar, pelo companheirismo e amizade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por ser o suporte incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos, a quem dedico este trabalho e todas as minhas alegrias.

A professora Eurize, minha orientadora, que soube ler nas minhas folhas de coca jogadas ao vento aquilo que queria dizer e não sabia como.

Às professoras Laurizete Ferragut Passos, Alda Maria do Nascimento e Maria Emilia participantes da banca examinadora, pelas contribuições na realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelo apoio.

Aos professores do Departamento de Letras/UFMS pelas orientações, apoio e pela oportunidade de ter podido fazer parte do dia a dia do Departamento.

Aos colegas do mestrado, em especial a Rosana e Márcia, por todas as trocas de experiências, as descobertas e as dúvidas compartilhadas.

A todos os professores de Espanhol, em especial aos professores que aceitaram fazer parte desta pesquisa, pela sua colaboração, desprendimento e confiança. Entrevistá-los foi uma experiência enriquecedora e reveladora.

A Professora. Bárbara Ann Newman, que vislumbrou em mim a professora em que me tornei.

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, percorrendo um território fronteiriço, no sentido que permite a interpretação subjetiva de fronteira que, neste trabalho foi definida como *Fines*, fronteira e território, por onde transita o professor de Espanhol carregado dos seus signos e significados. Para tanto, o apoio conceitual de Bourdieu, foi fundamental na delimitação do espaço e na concepção simbólica das representações dos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, Nôvoa, Pérez Gómez e Gimeno Sacristán e Marcelo García são referências importantes no desenvolvimento da pesquisa e no diálogo que se estabelece com as vozes dos professores. Para contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande, foram entrevistados 06 professores com bastantes anos de experiência na docência na área, sendo 05 são licenciados em outras áreas e 01 habilitado em Espanhol. Quanto à origem, 03 são imigrantes de países hispanofalantes e 03 são brasileiros, um deles identificado como espanhol por ter morado a maior parte da sua vida na Espanha. Esses professores participaram de uma entrevista semi-estruturada, gravada e posteriormente transcrita. Os resultados da pesquisa são apresentados em três partes: a primeira delas situa os sujeitos, nas fronteiras culturais, lingüísticas e simbólicas; num segundo momento, são apresentados tanto o lócus do professor de Espanhol como as instituições formadoras desse profissional, mediados pela constituição identitária da língua, na sua diversidade e complexidade. Por fim, por meio das vozes dos professores caminha-se pelo território fronteiriço onde estão em jogo os sistemas simbólicos dos sujeitos, do território por onde eles transitam e o contexto institucional que os identifica como professores habilitados e “professores nativos”. Concluiu-se que a institucionalização da Língua Espanhola em Campo Grande é influenciada, em parte, pelos seus professores, quando se observa que os professores em exercício são profissionais que estão ocupando o mercado de trabalho, como dito anteriormente, muitos deles sem uma titulação correspondente, mas que exercem a docência em espaços específicos como os institutos de idiomas, escolas particulares, ou como professores particulares, alcançando um determinado prestígio e aceitação; por outro lado, os professores habilitados ainda estão na luta por alcançar um espaço de trabalho, em vista de que o mercado de trabalho que poderia absorvê-los, a escola regular pública, estadual ou municipal, não oferecem, ainda, um campo de trabalho promissor.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol, Cultura, Formação de Professores, 4. Histórias de vida

RESUMEN

Esta investigación se propone contar la historia de los profesores de Español en Campo Grande, Mato Grosso do Sul, recorriendo un territorio fronterizo, en el sentido que permite la interpretación subjetiva de frontera que, en este trabajo se definió como *Fines*, frontera y territorio, por donde transita el profesor de Español cargado de sus signos y significados. Para tal, el apoyo conceptual de Bourdieu fue fundamental en la delimitación del espacio y en la concepción simbólica de las representaciones de los sujetos de la investigación. De la misma forma, Nôvoa, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán e Marcelo García son referencias importantes en el desarrollo de la investigación y en el diálogo que se establece con las voces de los profesores. Para contar la historia de los profesores em Campo Grade, fueron entrevistados 6 profesores con muchos año de experiencia en la docencia en el área, de los cuales 5 son licenciados en otras áreas y 1 es habilitado en Español. Sobre su origen, 3 son inmigrantes de países hispano-hablantes y 3 son brasileños, um deles identificado como español por haber vivido la mayor parte de su vida en España. Esos profesores participaron de una entrevista semiestructurada, grabada y posteriormente transcrita. Los resultados de la investigación se presentan en tres partes: la primera sitúa a los sujetos en las fronteras culturales, lingüísticas y simbólicas; en un segundo momento se presentan tanto el lócus del profesor de Español como las instituciones formadoras de ese profesional, mediados por la constitución identitaria de la lengua, en su diversidad y complejidad. Por fin, por medio de las voces de los profesores se recorre el territorio fronterizo donde están en juego los sistemas simbólicos de los sujetos, del territorio por donde transitan y el contexto institucional que los identifica como profesores habilitados y “profesores nativos”. Se concluyó que la institucionalización de la Lengua Española en Campo Grande está influenciada, en parte, por los profesores, cuando se observa que los profesores en ejercicio son profesionales que ocupan el mercado de trabajo, como dicho anteriormente, muchos de ellos sin un título correspondiente, pero que ejercen la docencia en espacios específicos, como los institutos de idiomas, escuelas particulares, o como profesores particulares, alcanzando un determinado prestigio y aceptación; por otro lado, los profesores habilitados todavía están en la lucha por alcanzar un espacio de trabajo, ya que el mercado de trabajo que podría absorberlos, la escuela regular pública, del estado o de la alcaldía, no ofrecen todavía un campo de trabajo promisor.

PALAVRAS-CLAVE: Español, Cultura, Formación del Profesorado, Historias de vida

ABSTRACT

This research intends to tell the Spanish teachers' history in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, going through the border territory, in order to allow a subjective comprehension of it, which in this work was named *Fines*, border and territory, where the Spanish teacher passes across bringing their signs and meanings. So, the Bourdieu's conceptual support was essential to the demarcation of space and the symbolic concept of the subjects' representation in this work. Likewise, Nóvoa, Pérez Gómez, Gimeno Sacristan and Marcelo Garcia were important references to the development of this research and the dialogue determined by the teachers' voices. To tell the Spanish teachers' history in Campo Grande, 6 experienced teachers, with several years of teaching were interviewed, being 5 graduated in this field and 1 qualified in Spanish. As to their origin, 03 are immigrants from Spanish-speaking countries and 03 are Brazilians, one of them was identified as Spanish for having lived most part of his/her life in Spain. These teachers participated in a semi-structured interview, which was recorded and afterwards transcribed. The results are shown in three parts: the first one places the individuals in their cultural, linguistics and symbolic borders, the second part points out the Spanish teachers' *locus*, as well as the institutions where they majored in, mediated by the language identity constitution, its diversity and complexity. At last, through the teachers' voices we walk towards the borders where the individuals' symbolic systems, the territory where they pass through and the institutional context that identify them as graduated and "native teachers". Finally, we conclude that the institutionalization of the Spanish language in Campo Grande is influenced, partially by the teachers when we observe that they are professionals who are active on the market, as previously said, many of them are not graduated, but they teach at specific places like language schools, private schools or as private teachers, where they enhance prestige and gain acceptance. On the other hand, the graduated teachers are still fighting to reach their place at work, considering the market that could be absorbed by the government schools, municipal or state ones, but they do not offer a promising market to these professionals yet.

KEYWORDS: Spanish, Culture, Teachers formation, Life history

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Origem e profissão dos entrevistados	102
Quadro II - Atuação docente dos professores participantes da pesquisa	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FINES.....	21
1.1 Considerações iniciais	22
1.2 Consolidação do território: a gênese populacional de Campo Grande	25
1.3 A vinda dos imigrantes hispano-falantes a Campo Grande – Os espanhóis, os bolivianos e os paraguaios.....	27
1.3.1 Os espanhóis	28
1.3.2 Mato Grosso do Sul – O corredor entre a Bolívia e os grandes centros no Brasil	30
1.3.3 O estabelecimento dos paraguaios em Campo Grande	32
1.4 Fronteiras Culturais	35
1.5 Mosaico lingüístico: pluralidade lingüística entre os imigrantes	39
1.6 O Mercosul educacional e a Lei 11.161/05 – Fronteira da legalidade	44
 CAPÍTULO II – OS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CAMPO GRANDE – MS	 52
2.1 Breve histórico do ensino da Língua Espanhola na escola brasileira	53
2.2 O ensino do Espanhol na fronteira das variedades	59
2.3 Delineando uma história: A linha histórica do Espanhol em Campo Grande	64
2.3.1 O ensino de Espanhol nas escolas da Rede Estadual de Campo Grande	65
2.3.2 Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola do Estado de Mato Grosso do Sul	69
2.3.3 As Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola – 1992	70
2.3.4 Diretrizes Gerais do Ensino Bilíngüe e Bi-cultural nas áreas de fronteira – 1992	74
2.3.5 Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola do 1º e 2º graus – Volume 6 – 1996	76
2.3.6 Cadernos da Escola Guaicurus: Subsídios Metodológicos de Língua Espanhola – 2000	76
2.3.7 Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – 2006	78
2.4 O ensino do Espanhol na Rede Municipal em Campo Grande/MS	78
2.5 O ensino do Espanhol no Colégio Militar de Campo Grande/MS	80
2.6 O ensino do Espanhol nos Institutos de Idiomas em Campo Grande / MS	80
2.7 Os Professores particulares	82
2.8 Legalidade – A formação dos professores de Espanhol em Campo Grande/MS	86
2.9 A Associação de Professores de Espanhol do estado de Mato Grosso do Sul – APEEMS	93
2.10 O Diploma de Espanhol como língua estrangeira – DELE	95
 CAPÍTULO III – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CAMPO GRANDE	 100

3.1 Os sujeitos da pesquisa	101
3.2 A pesquisa e o instrumento para a coleta de material documentário	104
3.3 Os começos	106
3.4 Os “professores nativos” e os professores licenciados	111
3.5 As divergências na identidade lingüística dos professores de Espanhol	117
3.6 Os relatos das práticas docentes	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
ANEXO I – Entrevistados	157
ANEXO II – Documentos	160
ANEXO III – Roteiro das entrevistas	167
ANEXO IV – Entrevistas dos sujeitos da pesquisa	170

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha vida, a denominação da minha língua materna, Espanhol ou Castelhana adquiriu diferentes conotações. Lembro-me de ter tomado consciência da contraposição de ambos os termos já como professora de Espanhol em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde era evidente uma percepção avaliativa pré-julgadora quando se colocavam em jogo essas denominações.

Anteriormente, havia participado de algumas discussões no âmbito político, quando o cunho ideológico prevalecia sobre qualquer nomenclatura lingüística. O espanhol representava o colonizador e o destruidor, mas, de fato, de um modo geral, a língua oficial na Bolívia é reconhecida como Castelhana.

A incursão no ensino do Espanhol como língua estrangeira aconteceu alguns anos depois, ao assumir algumas aulas particulares¹ de Espanhol em Campo Grande. Posteriormente fui contratada como professora em um instituto de idiomas de prestígio na cidade. Minha condição de “falante nativa da língua” era altamente recomendada para desempenhar essa função, já que muitos institutos de idiomas fundamentam a qualidade do ensino das línguas estrangeiras no fato de oferecerem professores “nativos” para aulas diferenciadas, que primam pelo aspecto comunicativo da aprendizagem de línguas. Mesmo sendo natural de São Paulo; meus traços andinos pressupõem minha origem, é a etnia como um elemento classificador que opera no interior do sistema interétnico e no nível ideológico, como produto de representações coletivas polarizadas por grupos sociais em oposição latente ou manifesta (OLIVEIRA, 1976, p. 57).

Todas as incertezas, dúvidas e questionamentos surgidos nessa função para a qual não havia me preparado, obrigaram-me a aguçar minhas percepções resultantes da observação e vivência na prática. Esse fazer cotidiano tornou-se um laboratório onde eu, na minha inexperiência profissional, avaliava os resultados conforme o desempenho lingüístico que os alunos adquiriam nas minhas aulas.

A primeira empreitada a que me propus como desafio foi estudar metodologia do ensino do Espanhol. Esse desafio aliado à necessidade de estudar sua gramática

¹ A natureza das *aulas particulares* é discutida no Capítulo II.

complexa, tornou-se meu objetivo como professora. Sentia a necessidade de melhorar o que não funcionava e me aprofundar nas atividades em que sentia um aproveitamento gratificante por parte dos alunos.

Perceber, achar, parecer, observar, sentir, experimentar, anotar e acreditar, entre outros são os verbos que melhor expressam esse meu momento profissional. Com o passar do tempo fui adquirindo mais segurança, inclusive tendo dado aulas a outros estrangeiros que hoje são colegas de trabalho. Isto me motivava ainda mais a estudar e aprofundar meus conhecimentos lingüísticos e aprimorar minha prática no ensino da língua. Sem muitas pretensões iniciais, fui adquirindo um “status” de professora de Espanhol.

Tudo isso, foi se somando ao gosto crescente que o exercício da docência me proporcionava e que culminou definindo meu rumo profissional. Como professora de Espanhol, tive oportunidade de corrigir provas de proficiência em língua estrangeira para o programa de mestrado de uma universidade particular da cidade, preparei provas para seleção de professores; provas de seleção para concursos em nível estadual, e minhas atribuições iam crescendo conforme passava o tempo.

O fato de não ter um diploma que certificasse minha posição já estabelecida de professora de Espanhol restringiu-me em algumas funções para as quais fui cogitada, e que não pude assumir por falta de um documento que legalizasse minha condição profissional. Resolvi apresentar-me às provas para a obtenção dos Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira - DELE², que certifica diferentes níveis de proficiência em Língua Espanhola. A aprovação nos níveis *intermedio* e *superior*, em anos consecutivos, de certa forma foi um atestado do meu conhecimento da língua estrangeira com a qual trabalhava.

Em 1997, tive oportunidade de participar do “Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol” em Belo Horizonte – MG. Pela primeira vez tomei parte da reunião de um grande número de professores de Espanhol provenientes de diferentes partes do Brasil. Na ocasião, dois fatos significativos aconteceram: o primeiro foi fazer parte (como ouvinte) de uma discussão “acalorada” que tinha como tema os professores

² No capítulo II são feitas algumas considerações sobre estes diplomas.

“nativos” e os professores “licenciados”³ em Espanhol. Pela primeira vez ouvia falar abertamente sobre nós, “os professores nativos”, supostamente com um domínio lingüístico superior aos professores licenciados (brasileiros na sua maioria). A discussão girou em torno justamente da qualificação deficitária dos professores licenciados, que, no entanto tinham o “direito” de ocupar o cargo de professores, direito adquirido pela posse de um certificado que atestasse sua habilitação, e “os professores nativos”, que, tendo um domínio, supostamente melhor que os professores licenciados, ocupavam o lugar destes sem ter “direito” por não possuírem um certificado.

Outro fato que observei na ocasião, foi a quantidade de vezes que alguns professores participantes haviam visitado a Espanha, seja a passeio ou estudo, não acontecendo o mesmo com relação aos países da América Latina, apesar da proximidade geográfica e das facilidades em custo e tempo que isto representava.

Essa experiência marcou definitivamente minha trajetória profissional e me levou à constatação de que, se quisesse dar continuidade ao rumo profissional da docência em Espanhol, deveria fazer uma licenciatura. Assim sendo, em 1998 ingressei no curso de Letras, com habilitação em Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Os estudos nessa instituição aguçaram minhas percepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem do Espanhol, sobre as práticas em sala de aula, que eu desenvolvia empiricamente e cuja fundamentação teórica obtive nas aulas de didática.

O meu exercício de docência que teve início em 1993, não sofreu nenhuma interrupção ao longo dos anos. A prática cotidiana e os estudos desenvolvidos na Universidade concederam-me a sensação de amadurecimento profissional que se refletiu no encantamento pela Sociolingüística. Esse ramo de estudos parecia responder aos muitos questionamentos surgidos no transcurso da minha trajetória como professora, principalmente aqueles provenientes do uso da língua e dos fenômenos de comunicação que levam em consideração o contexto social dos seus falantes. Através destes estudos surgiu o interesse que gerou uma indagação no sentido de compreender porque em um

³ As denominações que classificam os professores de Espanhol em “nativos” e “licenciados” é de uso comum nesse meio profissional. De um modo geral são denominados “professores nativos” querendo dizer “professores leigos”. Por alguns anos, os professores nativos não tinham licenciatura específica, fato que com o tempo vem mudando, em vista da necessidade, da regularização profissional dos mesmos.

Estado de fronteira como Mato Grosso do Sul, onde supostamente os países vizinhos compartilham seus costumes e culinária, justamente neste Estado, o interesse pelo Espanhol parece tão reduzido e incipiente.

Tendo transitado na fronteira estabelecida pela condição de professora “nativa” a professora “licenciada” minhas apreensões sobre esse espaço remetem-se ao étimo *finis*, com marcado caráter subjetivo, definindo tanto região quanto limite, em acepção proveniente do Latim (BERGE, CASTRO, MULLER, 1978), e define o caráter simbólico do espaço fronteiriço por onde percorrem nas suas trajetórias profissionais alguns professores de Espanhol.

O título desta dissertação não se atém ao caráter geográfico da fronteira; embora nosso Estado tenha 48 municípios na faixa de fronteira (150 km adentrando o território brasileiro a serem contados a partir de linha fronteiriça), o Espanhol tem uma presença variada nos municípios próximos à linha de fronteira, apresentando, no entanto, casos extremos como os que se encontram nos municípios de Ponta-Porã e Corumbá. Enquanto 09 escolas estaduais do município fronteiriço ao Paraguai oferecem a Língua Espanhola como língua estrangeira, o município de Corumbá, fronteira com a Bolívia não tem nenhuma Escola Estadual que inclua o Espanhol na sua grade curricular (dados SED/MS, 2007).

Não estou me referindo apenas à adoção do Espanhol como língua estrangeira no contexto das escolas de idiomas, ou das escolas privadas que já oferecem a opção da Língua Espanhola, por vezes em grande número. Minha observação também está dirigida à Rede Pública. Em Campo Grande, capital do estado, por exemplo, o Espanhol é oferecido como língua estrangeira em apenas 04 escolas estaduais e 07 municipais⁴. Que fatores interferem na adoção de uma língua estrangeira no currículo regular das escolas? A trajetória histórica dos professores de Espanhol enquanto falantes dessa língua possibilita adentrar na constituição identitária da Língua Espanhola como língua estrangeira? É possível fazer uma leitura da formação, profissionalidade e identidade do professor de Espanhol? Para abordar essas questões, proponho-me a “contar” a história dos professores de Espanhol por meio de suas vozes, constituindo-se o objetivo deste estudo.

⁴ Dados obtidos em consulta ao setor do Ensino Médio na Secretaria de Estados de Educação - SED/MS e no setor de Línguas Estrangeiras na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2006.

Na tentativa de historicizar esta questão, a pesquisa percorre a trajetória histórica do Espanhol no contexto da cidade de Campo Grande, sendo este o território por onde tenho transitado intensamente no exercício da docência do Espanhol, e onde tenho recolhido depoimentos sistematizados para esta pesquisa entre os outros professores de Espanhol, com os quais convivo há anos, como colega de trabalho e na qualidade de presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de MS (APEEMS)⁵.

No capítulo I, apresento, em uma abordagem sucinta, a gênese do território onde se situa Campo Grande, como palco de disputas e posterior colonização recebendo migrantes e imigrantes que aqui se estabeleceram desenvolvendo primeiro um arraial, depois uma vila até chegar a ser a capital do estado. Propositadamente o trabalho se detém em três grupos que emigraram rumo a este território: os espanhóis, os bolivianos e os paraguaios e que foram selecionados porque:

- Os três países têm o Espanhol como língua oficial;
- Os três países têm na sua matriz lingüística a contribuição de línguas nativas que adquiriram o estado de línguas oficiais em seus territórios, como será apresentado na descrição legal das suas Constituições Políticas;
- Dois desses países: Bolívia e Paraguai fazem fronteira com o Estado de Mato Grosso do Sul, e na atualidade, ambos os países têm descendentes morando na capital.

As fontes consultadas para este capítulo foram trabalhos de memorialistas como Barros (1976), de historiadores como Alves (2003) e sociólogos como Cabral (1999).

Nesse capítulo estabeleço um diálogo com Bourdieu (2000) e sua conceituação de fronteira e região, e as discussões da língua como signo e capital cultural. A leitura historiográfica focaliza os pontos de interesse para alcançar o objetivo de analisar a origem dos professores entrevistados e sua condição de imigrantes de primeira ou segunda geração e de como este professor carrega seus signos e significações na fronteira da legalidade profissional estabelecida por uma formação específica.

No capítulo II, o Ensino do Espanhol em Campo Grande, MS, a proposta é fazer um percurso pela história do Espanhol em Campo Grande, seu estabelecimento através dos professores, muitos deles falantes nativos que se instalaram nesta cidade,

⁵ Faço parte da APEEMS desde 1996 e ocupo um cargo na diretoria há três gestões, desde 2002.

assim como estabelecer uma discussão entre as Diretrizes que norteariam a implantação do Espanhol na escola.

Nesse contexto, é apresentada a Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul – APEEMS, como entidade representativa dos professores da área, cuja função é relevante no que concerne à capacitação continuada e cursos de atualização que vem oferecendo aos professores de Espanhol do Estado.

Já que a pesquisa transita entre os professores não licenciados (leigos) e professores licenciados, comento a função e o trabalho das instituições formadoras no Mato Grosso do Sul..

Apresento também algumas considerações sobre o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE, uma vez que a Resolução 26/96 do Conselho Nacional de Educação orienta para o aproveitamento dos portadores do DELE superior, considerado, portanto, como recurso legitimador de “habilitação de professores”, embora de caráter provisório estabelecido por acordos governamentais. Por último, trago à tona uma reflexão sobre as variedades do Espanhol e como os professores transitam por essa fronteira cheia de pressupostos denominativos do Espanhol na sua constituição como língua oficial, fazendo uma leitura crítica considerando a língua como patrimônio simbólico de um povo. Nesse sentido, Bourdieu (2000) permite avançar e aprofundar esta discussão.

Os professores da USP que organizaram as Novas Orientações Curriculares editadas pelo Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 2006), os estudos de Picanço (2003); as fontes documentais reunidas em edições publicadas pela Embaixada da Espanha sobre a trajetória do Espanhol no Brasil, são referências que validam estas reflexões em um esforço de não me ater a narrar a história do Espanhol apenas pelas vozes dos professores que são a fonte à qual recorri inúmeras vezes durante a elaboração desta dissertação. As pesquisas de Irala (2005), referentes tanto à língua em questão quanto à atuação dos professores também são referências importantes. Este diálogo constante conduzirá pelos caminhos da língua espanhola, instituída como língua estrangeira moderna, para terminar situando-a no contexto campo-grandense.

O terceiro capítulo tem como eixo principal o depoimento dos professores entrevistados para esta pesquisa, tendo selecionado 6 (seis) professores da área, através

de critérios como tempo de docência (igual ou mais de 10 anos), de origem brasileira e hispano-americana, e, porque estes profissionais desenvolvem seu trabalho como renda principal para sua manutenção, sendo este critério um indicador de continuidade trabalhista.

Apliquei a técnica da entrevista semi-estruturada, em que os sujeitos entrevistados tiveram a liberdade de expressar-se com relação a outros temas que não estavam previstos na idéia inicial da entrevista. Todas as entrevistas coletadas estão apresentadas como anexos⁶. Os documentos obtidos destas falas são utilizados para realizar uma análise descritiva das falas dos entrevistados no intuito de compreender, através do resgate mnemônico, o seu fazer docente.

Tentei respeitar a subjetividade das respostas dos entrevistados na análise do material coletado para a pesquisa, procurando manter na tradução⁷ das falas, a forma fidedigna quanto ao que foi expresso nas respostas e participações. Para fazer uma leitura das contribuições dos professores cito Bourdieu (2000), Gimeno Sacristán (1998, 1999), Pérez Gómez (2001) e Marcelo García (1998), pois foram esses estudos que me possibilitaram elaborar as observações referentes às falas destes professores.

Esse capítulo apresenta o começo da vida docente dos entrevistados, numa tentativa de resgatar os fatores principais que conduziram a escolha por esse ramo da docência, em seguida, são apresentadas as percepções dos próprios professores quanto à existência e o papel que desenvolvem os professores não licenciados (muitos deles “professores nativos”) e os professores licenciados.

As divergências na identidade lingüística destes profissionais são tratadas sob a distinção pré-julgadora quanto aos falantes nativos dos países latino-americanos em contraposição aos falantes espanhóis. E, finalmente, apresento os relatos das práticas docentes, da forma como são concebidas pelos professores balizadas pela prática de anos de docência na *Língua Espanhola*.

O trabalho pretende, por meio das vozes dos professores, contar a história dos professores de Espanhol e descrever o processo de consolidação do ensino de Espanhol

⁶ Por sugestão dos professores componentes da banca de Qualificação, os depoimentos coletados em Espanhol estão traduzidos quando apresentados no texto da dissertação. No entanto, optei por não traduzir as entrevistas na íntegra apresentadas como anexos.

⁷ A tradução tanto das falas quanto dos trechos dos livros que constam como referências deste trabalho são de minha responsabilidade.

como língua estrangeira em Campo Grande. Nesta empreitada muitas outras vozes estão presentes nas minhas reflexões sobre o fazer docente vinculado à língua que é ensinada por estes professores. É um convite a ultrapassar as fronteiras (quaisquer que estas sejam) e compartilhar um espaço onde os códigos nos dão notícias da nossa condição humana.

CAPÍTULO I

FINES

Neste capítulo tratarei de explicitar a consolidação do território onde se desenvolve esta pesquisa, narrando a vinda dos povos hispano-falantes, a saber: os espanhóis, os bolivianos e os paraguaios, uma vez que os professores entrevistados para este estudo, são provenientes destes países. A discussão estabelecida nas Fronteiras Culturais é parte fundamental, uma vez que traz à tona conceitos estabelecidos tanto no âmbito dos profissionais da área, como também entre os alunos, e se evidencia na valoração que é feita ao se abordar a Língua Espanhola distinguindo-a do Castelhana, atribuindo-lhes pesos diferentes fundamentados nos conceitos (e preconceitos) estereotipados sobre a Espanha e os países hispano-americanos.

Também é exposta a condição bilingüe dos povos tidos em conta neste estudo. E finalmente estabeleço uma discussão entre a perspectiva da criação do Mercosul, neste caso específico o Mercosul Educacional e a Lei 11.161/05 que tratam da implantação da Língua Espanhola com características específicas e repercussões diferenciadas. Enquanto a proposta do Mercosul, estabelecida desde 1991 não tem alcançado o desenvolvimento previsto, de estabelecer o Espanhol como segunda língua em território brasileiro e o Português nos outros países componentes do bloco⁸, a Lei 11.161/05 prevê a implantação do Espanhol no currículo regular até 2010, havendo uma mobilização por parte dos professores, muitas vezes representados por meio de suas Associações de Professores de Espanhol, no sentido de efetivar esta Lei nos seus respectivos Estados.

⁸ Desde a implantação do Mercosul em 1991 estabeleceram-se discussões sobre a implantação do Português nos outros países componentes, a discussão gira em torno a abrangência de ambas as línguas, enquanto o Espanhol é língua oficial em 23 países no mundo, o português é falado em 09 países, motivo que originou questionamentos quanto à utilidade prática da sua aprendizagem. Na última reunião do Mercosul Educacional voltou a ser tratada a questão das línguas como um componente fortalecedor do Bloco.

O objetivo deste capítulo é proporcionar uma visão da fronteira (*fines*) como um espaço onde alguns professores de Espanhol desenvolvem suas atividades, mediados pelas concepções divergentes sobre a Língua Espanhola.

1.1 Considerações iniciais

As perspectivas de estudos “não meramente lingüísticos⁹” de uma língua como língua estrangeira apontam em diferentes direções, no intuito de interpretar tanto seu estabelecimento em um determinado território como sua disseminação e legitimação ao longo do tempo.

Se se considera que o fenômeno inter-lingüístico indica a convivência e/ou predomínio lingüístico entre determinadas línguas em um território comum, é preciso ponderar que o mesmo tem acontecido sucessivamente ao longo da história, e que a própria constituição das línguas, como são conhecidas na atualidade, é fruto deste contato mediado por paradigmas de diversas ordens.

A sociolingüística estuda as modificações da língua determinadas pelas mudanças sociais organizadas hierarquicamente. Bourdieu atribui esta legitimação aos sistemas simbólicos, considerando que essa dominação não está referida nem reduzida ao poder econômico, como a priori poderia se pensar.

Bourdieu se fundamenta nos estudos de Weber para conferir uma autonomia relativa aos bens simbólicos (dentre eles a língua) sobre as noções do determinismo econômico, trazendo à tona a distinção entre classe social e status social, a partir do que é possível analisar o valor simbólico da língua como bem cultural ultrapassando a fronteira do universo lingüístico. Sob essa ótica, o aspecto ativo do conhecimento está representado como “formas simbólicas” de diferentes universos simbólicos, como o mito, a língua, a arte e a ciência enquanto instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos (Bourdieu, 2000).

⁹ Coutinho (1994) cunha o termo “não meramente lingüístico” em lugar de “extralingüístico” para evitar a ambigüidade do prefixo “extra”, ora considerado “adicional”, como em *extrafino*; ou “fora” como em *extraterrestre*.

A abordagem da língua como elemento simbólico representativo de um grupo, identifica e distingue seus componentes, gerando hierarquias simbólicas provenientes das transformações das hierarquias sociais. Segundo Nogueira & Nogueira, Bourdieu elabora a tese da cultura dominante a partir da cultura das classes dominantes,

[...] onde a transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais. [...] As hierarquias simbólicas permitiriam reproduzir, de forma eufemizada e dissimulada, as diferenças e hierarquias existentes entre as classes e as frações de classe. A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2004, p. 46)

Com relação à Língua Espanhola, o conceito de hierarquia é resignificado quando são constatados alguns conceitos pré-estabelecidos por concepções balizadas no senso comum, muitas vezes provenientes de valorações que partem das concepções de língua da cultura dominante. A própria designação da Língua Espanhola como Espanhol ou Castelhana expressa a compreensão diferenciadora de uma mesma língua, atribuindo a cada uma dessas “significações” um grau hierárquico diferenciado. Provem daí a problematização que se encontra em diversos estudos referentes à Língua Espanhola no âmbito brasileiro, denominada “a grosso modo” como diferença do “Espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”, ambas as denominações inadequadas e reduzidas, uma vez que homogeneizam suas variedades classificando-as numa dicotomia infundada, discussão que é parte fundamental desta pesquisa.

Essa diferenciação manifesta-se no contexto sul-mato-grossense dando, a priori, a impressão de se tratar de dois idiomas, ou duas variedades de uma língua comum. Sua leitura será historicizada na legitimação pertencente à situação dos seus falantes. Evidentemente não se pode dissociar o estabelecimento de uma língua, como língua estrangeira, da constituição de seus falantes, sendo esta primeira impressão acompanhada de seus símbolos e representações culturais.

As fronteiras sugeridas no título deste capítulo recorrem à ambigüidade do étimo latino *fines* que na sua acepção define tanto território quanto limite, conforme foi apresentado na Introdução. Neste trabalho, é utilizado como um elemento subjetivador que permite interpretar as diferenças conceituais que permeiam a trajetória profissional

dos professores de Espanhol. Nesse sentido, existe uma divisão que caracteriza os professores quanto à sua condição acadêmica: o professor licenciado e o professor leigo, este último, quando associado à sua procedência estrangeira, passa a ser conhecido como “professor nativo”.

O conceito de fronteira também é utilizado para discutir os pressupostos estabelecidos de duas denominações, Espanhol e Castelhana, para um mesmo idioma. É uma tentativa de compreender as intercessões conceituais que se desenvolveram da convivência do Português com o Espanhol, ambos idiomas mediados por fatores históricos, geográficos e culturais, representados nos seus falantes. Por último, é uma tentativa de interpretar as prescrições legais que envolvem o ensino do Espanhol e as questões legitimadoras de uma língua estrangeira nos diferentes âmbitos em que esta se desenvolve.

Bourdieu faz uma reflexão sobre a questão da fronteira e suas implicações, afirmando que:

Traçar as fronteiras separando o conhecido do desconhecido, o sagrado do profano; é delimitar o que se desenvolve num espaço por vezes muito mais que uma definição estabelecida por uma linha divisória, onde entram em jogo aspectos legitimadores das produções simbólicas. A *regio* e as suas fronteiras (*fines*) não passam do vestígio apagado do acto de autoridade que consiste em circunscrever a região, o território (que também se diz *fines*), em impor a definição (outro sentido de *fines*) legítima, conhecida e reconhecida das fronteiras e do território... (BOURDIEU, 2000, p. 114).

Deste modo, a concepção de fronteira como um espaço complexo e observável sob vários pontos de vista, carregando as proposições de fim, extremo, delimitação, múltiplo, um entre-lugar tanto físico como lingüístico, como percebido por Quiroga (1996), quando se refere à passagem fronteiriça no conto “Os desterrados”, adquirindo a característica de lugar de subjetividade, pelo grau de interpretações que sua compreensão permite.

A língua pode ter implicações políticas quando utilizada como instrumento de resistência, ou pode adquirir características veiculares quando determina o lugar social dos sujeitos. Nesse sentido, pode-se fazer a leitura dos elementos constitutivos de Campo Grande, que na sua diversidade atribuíram um traço multicultural à capital.

1.2 Consolidação do território: A gênese populacional de Campo Grande

A abordagem da consolidação do território campo-grandense obedece à necessidade de contextualizar sua origem fazendo um breve percurso histórico que possibilite visualizar sua formação com a participação de populações migrantes e imigrantes relacionadas ao estudo proposto neste trabalho de pesquisa.

A base para a elaboração das idéias contidas neste capítulo foram tanto trabalhos de historiadores como Alves (2003), Queiroz (1999, 2006), Esselin (2000) e sociólogos como Cabral (1999), quanto a memorialistas como Barros (1976) que contribuem para o conhecimento da história da região.

Não é o objetivo deste trabalho aprofundar a análise de questionamentos antropológicos complexos nem os dados estatísticos pormenorizados, já que isto fugiria ao seu propósito inicial. Também não é abordada a matriz lingüística indígena que é de grande importância devido ao número significativo de povos indígenas que habitaram e habitam esta região, pois não foram encontrados dados significativos que possam acrescentar na constituição da categoria do professor de Espanhol, objeto de estudo desta dissertação. Outro segmento que não foi considerado, pelo mesmo motivo, refere-se à migração interna, que é, de fato, numericamente expressiva quando se consideram os dados apresentados pelo IBGE, principalmente os números obtidos entre 1950 e 1980, conforme assinala o historiador Paulo Cabral (1999).

A retrospectiva histórica da constituição do território lócus dessa pesquisa tem início em 26 de agosto de 1899, quando a vila de Santo Antônio de Campo Grande ganha sua emancipação, sendo instituída na condição de município de Campo Grande. O povoado teve um desenvolvimento que chamou a atenção de forasteiros, conhecidos como “mudanceiros” que vieram a estas terras para “fazer a vida”. “As condições mostravam-se favoráveis: o bem estar climático, a terra produtora de bens e as facilidades comerciais que promovem a circulação de riquezas” (BARROS, 1999, p. 22). Fatores considerados primordiais no crescimento populacional em qualquer região.

Quanto aos movimentos migratórios, o autor cita os seguintes grupos:

[...] a migração interna estava constituída principalmente por mineiros e gaúchos, já entre os estrangeiros, em maior escala estavam os paraguaios. Estes formavam o contingente de peonada das fazendas e trabalhadores braçais no campo e na cidade [...]” (Ibid.).

A vinda de paraguaios e gaúchos trouxe consigo a antiga cultura pastoril platina, impregnada de longa tradição ancestral.

Esta influência teve um reflexo direto nas vestimentas dos habitantes da região. Logo vacarianos e campo-grandenses passariam a usar botas, bombachas, lenços no pescoço, revólver na cinta, esqueceriam a catira mineira e passariam a dançar ao som da alegre polca paraguaia (cf. Ibid.).

Nota-se que a indumentária e os costumes populares como a música tornaram-se populares passando a constituir a expressão desta região.

Com o passar do tempo, o franco desenvolvimento manifesto nesta região propiciava discussões entre suas lideranças, ficando evidente o desejo de alcançar a autonomia, principalmente após a vinda da população nordestina à região que hoje ocupa Dourados até o sul do Estado. O trabalho vinculado à exploração da agricultura decorre da grande fertilidade do solo, que lhe confere uma tradição agrícola aliada ao desenvolvimento urbano na capital.

Este e outros fatores políticos e econômicos aliados à estratégia do governo central, propiciaram a divisão do estado do Mato Grosso em 1977, com a implantação do novo estado de Mato Grosso do Sul, capital Campo Grande e Mato Grosso com sua capital Cuiabá. Após a separação dos Estados, Mato Grosso do Sul ficou com dois terços das ricas fauna e flora do Pantanal.

A construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil foi um dos motivos que propiciou a vinda de muitos estrangeiros em busca de trabalho. Destacam-se entre esses grupos os portugueses, japoneses, italianos, espanhóis, bolivianos e paraguaios, entre outros, que além de prestar serviços na ferrovia, estabeleceram-se aqui atuando em diferentes atividades tais como o comércio, serviços, hotelaria e panificação. Em 1920, são contabilizados em torno de 6% de estrangeiros em Campo Grande, que, se por um lado representam um número exíguo na totalidade, tiveram uma influência cultural

relevante. “Cada grupo ao seu modo, contribuiu para o caldeamento cultural que se processa. Ao lado do sobá, do quibe e da esfirra, convivem a chipa, a saltenha, o bacalhau e a macarronada¹⁰” (CABRAL, 1999, p.36).

Sob essa égide, Campo Grande foi instituída capital do novo Estado do Mato Grosso do Sul em 1977, uma cidade com um espírito jovem. Isto, entre outros pontos, tem motivado discussões a respeito da identidade desta cidade e permeiam vários discursos quando se tenta interpretá-la como um *locus vivendi* “desprovido” de história, e ainda sem uma identidade definida. A esse respeito, Queiroz conclui:

No pós-divisão, ao contrário, o que se coloca é a tarefa de construir uma identidade *ad hoc* – algo claramente *acessório*, não-essencial. O exercício do poder não mais requer uma luta contra um *outro* (o “cuiabano”), e assim se compreende que adquiram destaque, nos esforços pela criação de uma “identidade sul-mato-grossense”, aspectos essencialmente retóricos, destinados sobretudo a adornar vazios discursos de auto-celebração das elites locais, velhas e novas (QUEIROZ, 2006, p. 183-184).

A identidade, segundo Diamond (1991), não é um dado adquirido nem uma apropriação ou um produto, a identidade é um espaço em processo de construção onde os conflitos e as lutas estão em permanente ebulição definindo a forma de ser. Esta apropriação está registrada no campo-grandense atribuindo-lhe um traço característico singular e multifacetário.

1.3 A vinda dos imigrantes hispano-falantes a Campo Grande – Os espanhóis, os bolivianos e os paraguaios

Como exposto anteriormente, a constituição de Campo Grande é comparada a um caldeamento cultural onde os diferentes povos que se instalaram nesse território contribuíram de diferentes formas para sua definição identitária.

¹⁰ O autor faz referência às comidas: japonesa (sobá), árabe (esfirra), paraguaia (chipa), boliviana (saltenha), o bacalhau (usado nos pratos portugueses) e a macarronada (conhecida como pertencente à culinária italiana). Os pratos citados podem ser facilmente encontrados em lanchonetes e feiras públicas a preços populares.

Entre os fluxos migratórios que se registram neste território, foram selecionados prioritariamente três grupos: os espanhóis, os bolivianos e os paraguaios¹¹. Esta seleção obedece aos pontos apresentados na Introdução, somados aos seguintes pontos em comum:

- Os três países têm o Espanhol como língua oficial que convive com outras línguas vigentes nos seus respectivos territórios;
- São países que passaram por conflitos políticos e sociais que, em determinado momento, motivaram a migração da sua população;
- Entre os professores de Espanhol selecionados para participar desta pesquisa, alguns nasceram nesses países.

1.3.1 Os espanhóis

É registrada a primeira vinda dos espanhóis como colonizadores, quando Portugal esteve sob domínio espanhol nos anos de 1580 a 1640. “No começo do século XVI, os espanhóis estavam empenhados na busca de um caminho marítimo que os conduzisse às índias, e essa busca os trouxe ao estuário do rio da Prata” (ESSELIN, 2000, p. 21).

A possibilidade de existência de minas de pedras preciosas na região norte motivou as incursões dos exploradores espanhóis até o atual Mato Grosso. “Tendo se estabelecido missões jesuíticas para assegurar a posse da terra, cristianizar o gentio e inseri-lo no regime colonial. Deste modo foi fundando Santiago de Xerez, considerado o primeiro núcleo de povoação do centro-oeste brasileiro” (Ibid.).

O avanço das bandeiras portuguesas na região, protegido pelo Tratado de Madri (1750), aliado ao clima insalubre e à sabotagem das iniciativas dos espanhóis, em vista das arbitrariedades cometidas por estes com as populações indígenas, culminaram com sua retirada e consolidaram o domínio português na região.

¹¹ Embora não seja apresentado neste capítulo, o fluxo migratório peruano também será levado em consideração quando for apresentada a participação de professores originários em primeira ou segunda geração, provenientes desse país, algumas características são semelhantes à migração boliviana enquanto países andinos.

No Brasil, no começo do século XX, foi registrado um movimento migratório espanhol considerável, entre 1904 e 1914. Em Campo Grande, na década de 1920, constatou-se a presença de um significativo contingente de espanhóis dedicados inicialmente ao setor terciário: comércio, pequena lavoura e profissões liberais.

Como um símbolo do seu estabelecimento em Campo Grande, em 08 de janeiro de 1928, foi fundado o Centro Beneficente Espanhol - CBE, com o intuito de auxiliar seus conterrâneos que aqui chegaram buscando trabalho e melhores condições de vida que não conseguiram alcançar em seu próprio país. O Centro Beneficente também tinha a finalidade de aproximar a colônia espanhola e seus descendentes à sociedade local.

Em depoimento prestado à revista ARCA (2000) Maria Helena Blanco Xavier, residente espanhola em Campo Grande, destaca a dificuldade de adaptação no Brasil:

A nossa adaptação no Brasil foi difícil, não por causa do brasileiro, que eu acho um povo muito receptivo, mas por causa das diferenças culturais. Acredito que por virmos do primeiro mundo, queremos impor nosso ritmo e sentimos dificuldades de adaptação ao famoso “jeitinho” brasileiro. Hoje, vejo que as pessoas querem sair do Brasil em busca de melhores oportunidades [...] mas creio que com isso perde-se um pouco a identidade. Na Espanha, onde já fui três vezes visitar meus parentes, não me sinto espanhola e, no Brasil, não sou totalmente brasileira. Existe um conflito cultural. [...] (ARCA, 2000, p. 24).

É o que poderia se denominar choque cultural, onde a adaptação à nova realidade por parte dos imigrantes atravessa diferentes estágios que podem implicar a superação de diferenças registradas nos bens culturais que lhes são intrínsecos, como a língua, a forma de ser e os valores que são respeitados de ambas as partes. Por outro lado, existe um processo de assimilação por parte da sociedade que acolhe os migrantes, que também atravessa diferentes etapas entre as quais a desconfiança e o estranhamento que podem vir a ser superados pela convivência e a possibilidade de um reconhecimento gradativo entre os sujeitos.

A indefinição expressa pela entrevistada quanto à ausência de um vínculo entre a sociedade da qual é originária e a sociedade que a acolheu é um fator que produz uma sensação de vazio e que provoca o que ela denomina como conflito cultural.

Quanto à utilização da Língua Espanhola, conforme consta em registro interno, alguns anos atrás, o Centro Beneficente Espanhol tentou oferecer aulas de Espanhol, no

entanto esta proposta não conseguiu consolidar-se por diversos motivos. O atual presidente do CBE avalia que muitos imigrantes (segundo ele, a maioria) não ensinaram a seus descendentes sua língua materna, pois eles próprios queriam aprender o Português para “pertencer a este país”, escolhido como um segundo lar, pelo que está se perdendo o hábito de comunicar-se entre si em Espanhol (inclusive nas reuniões do CBE). “Sem a língua, será difícil manter as tradições e provavelmente desapareçam”, conclui o professor entrevistado.

Entre as tradições, o dia 12 de outubro é lembrado pela comunidade espanhola como o dia do “Descobrimento da América”¹² com um dos rituais provenientes da Península Ibérica, a “Missa da Hispanidade”. No dia 9 de janeiro de 1958 a data do descobrimento foi declarada “*Fiesta nacional de España y Día de la Hispanidad*”, sendo também lembrada nos outros países hispano-falantes, embora mantenha uma discussão com diversas posições ideológicas a respeito.

1.3.2 Mato Grosso do Sul, o corredor entre a Bolívia e os grandes centros no Brasil

O começo do século passado registrou a vinda de um grande número de imigrantes bolivianos provenientes de diferentes regiões. O movimento, deflagrado como consequência da construção da linha de trem Noroeste, foi responsável também pela vinda de paraguaios, japoneses e de outros povos em busca de trabalho. Por se tratar de uma região ainda pouco explorada, oferecia a possibilidade de “começar a vida” em território brasileiro.

Queiroz aborda aspectos interessantes sobre a relação Bolívia-Brasil registrados no seu livro: Uma ferrovia entre dois mundos. Destacam-se alguns antecedentes históricos fundamentais: ao finalizar o século XIX, a relação entre os governos brasileiro e argentino era de desconfiança, em vista do presidente argentino, Rosas¹³ ter a

¹² Em 1992, ao completar 500 anos o dia 12 de outubro de 1492, suscitou uma série de discussões sobre a propriedade de ser denominado como “O Dia do Descobrimento da América” a esse respeito, o filósofo argentino Santiago Kovladoff questiona: Como deve ser denominado o acontecido? Descobrimento? Encontro de culturas? Usurpação? Conquista? Um leque de possibilidades e impossibilidades interpretativas vêm sendo desdobradas desde aquele então até hoje.

¹³ Juan Manuel de Rosas teve seu primeiro governo de 1829 – 1832 e o segundo de 1835 – 1852.

aspiração de reconstituir o antigo vice-reinado de Buenos Aires, a mesma desconfiança era compartilhada com relação ao Chile, porém, com este, o Brasil mantinha relações cordiais.

E, qual o papel que exerciam os outros países vizinhos? Segundo palavras do autor, “havia os países ‘menores’ – Uruguai, Paraguai, Bolívia e mesmo Peru, que apareciam freqüentemente como peças no jogo de poder e influência entre os mais fortes, ou seja, ocupavam uma posição secundária e periférica” (QUEIROZ, 1999, p.189).

Para esta pesquisa é importante refletir sobre a posição hierárquica que assumiram os países vizinhos Paraguai e Bolívia, como países de uma ordem secundária. Parece que esta categorização tem se refletido nas relações estabelecidas em diversos âmbitos com estes países até a atualidade.

Fazendo um comparativo com outros Estados fronteiriços do sul brasileiro, observamos que as relações desenvolvidas com Argentina ou Uruguai têm outras características que não as que se estabeleceram nas fronteiras do Mato Grosso do Sul. Isto pode estar relacionado à condição de “países menores” referida anteriormente, somada a fatores históricos, políticos e econômicos.

Entre as características dos países estudados, a pluralidade lingüística é um aspecto evidenciado na sua realidade. No contexto boliviano, o entendimento quanto à língua materna é particular, uma vez que o Quéchua e o Aymará são idiomas vigentes prioritariamente na região andina; e outras línguas derivadas do Guaraní na região oriental. Quanto à denominação, a população em geral refere-se à sua língua oficial como “Castelhano”, sendo esta denominação também comum em outros países como Peru e Argentina. Por outro lado, é comum encontrar bolivianos imigrantes que deixaram de falar entre si sua língua materna (refiro-me ao Espanhol), mostrando um forte processo de aculturação e por vezes negação da sua própria cultura.

Outro aspecto a ser considerado é discutido por Silva (1997), que recolhe diversas falas tanto de *Collas* (habitantes da região ocidental) quanto de *Cambas* (habitantes da região oriental) que refletem o conflito interno por diferenças regionais, étnicas e históricas na Bolívia. Aos olhos da população brasileira, eles são bolivianos,

mas, ao se adentrar nessa caracterização, é nitidamente perceptível a divisão que eles carregam fronteiras afora.

Parece que esta questão separatista interna boliviana vem se refletir no âmbito campo-grandense. Desde o período em que se constata a presença boliviana na capital, não se estabeleceu nenhuma congregação ou associação de residentes bolivianos, e quando é formada uma agrupação, não permanece constituída por muito tempo.

Foram organizadas pelo Consulado boliviano ou por grupos de residentes bolivianos algumas tentativas com a pretensão de congregar os residentes bolivianos, sem ter conseguido alcançar continuidade no propósito.

Em agosto de 2005, a prefeitura local homenageou a Bolívia inaugurando uma praça com este nome no bairro Santa Fé. Por iniciativa do consulado boliviano e de alguns poucos residentes bolivianos é realizada uma confraternização, no segundo domingo de cada mês, onde é possível degustar as legítimas saltenhas bolivianas ao som de música latino-americana. Não obstante, a presença dos bolivianos neste espaço é reduzida e eventual, como ocorre na maior parte dos eventos de confraternização que se organizam lembrando diferentes datas simbólicas.

1.3.3 O estabelecimento dos paraguaios em Campo Grande

A vinda dos paraguaios a Campo Grande significou por parte dos imigrantes homens, mão-de-obra disponível no trabalho rural, na construção de currais e outras benfeitorias. Na região central, a habilidade em trabalhos com madeira, carpintaria, como mão de obra especializada na charqueada, e nos trabalhos com couro nas sapatarias e na fabricação de selas e outros apetrechos da lida com o campo. Registra-se a vinda de mulheres paraguaias para trabalhar em bares e boates, numa profissão estigmatizada pela sociedade. Com o passar do tempo, a população paraguaia foi se estabelecendo desenvolvendo diferentes ofícios e funções, na área do comércio e serviços em geral.

Os paraguaios prezam a convivência com seus conterrâneos e conseguiram estabelecer um núcleo composto por paraguaios imigrantes, é a Associação Colônia

Paraguaia, fundada em 1973¹⁴. Esse local funciona como um ponto de encontro dos patrícios paraguaios na realização de atividades artísticas e comemorativas.

Segundo Cabral (1999) a imigração paraguaia vem crescendo a cada censo, muitas vezes de forma indireta, com a celebração de matrimônios, principalmente nas regiões de fronteira, devido à facilidade e fluidez constatada nessa região.

O Guaraní está presente no cotidiano dos paraguaios, sendo língua oficial e de comunicação mais informal entre eles. Também se registra na região da fronteira sul um falar característico, denominado *Ñe' è ngatu* (SIGRISTI, 2004, p.80), conformado pela fusão do Guaraní, Espanhol e Português.

As expressões culturais paraguaias estão estreitamente vinculadas à religiosidade e devoção à *Virgencita de Caacupé*. Em Campo Grande, no dia 8 de dezembro, são abertas as portas da Colônia Paraguaia, localizada na Vila Pioneira, onde foi construída uma gruta com a imagem da Virgem e onde se celebram missas nessa data. A celebração vem acompanhada de comidas típicas, músicas e danças, com a participação do público presente (SIGRIST, 1993).

A música trazida pelos paraguaios como a polca, a guarânia e o chamamé fazem parte das festas populares em Campo Grande. Sua apreensão no meio jovem tornou-se a base para o desenvolvimento de uma música regional própria deste Estado, como é o caso da polca rock. A sustentação musical paraguaia é resultante de uma cultura mista, que tem no Guaraní um alicerce primordial miscigenado ao Espanhol.

O Espanhol reproduzido nas músicas e no falar do povo paraguaio conta com o Guaraní, língua materna e oficial no Paraguai, que mesclada ao Espanhol é cantada nos bailes e tocada nas rádios. O compositor paraguaio Juan Max Boettner (1956) faz a seguinte apreciação sobre este ponto:

Al producirse allí el cruzamiento se amalgamaron dos razas y dos culturas y surgió de esta fusión una estirpe nueva, la paraguaya. El idioma guaraní

¹⁴ Estima-se que 300 mil paraguaios e descendentes habitam o Estado, sendo pelo menos 80 mil famílias com base em Campo Grande. É disparado a maior colônia de imigrantes do MS. Onze municípios paraguaios fazem fronteira com o Estado e uma boa parte do território hoje sul-mato-grossense foi anexado (legalmente?) após a Guerra do Paraguai. A influência é tanta que em 2001 foi instituído em MS o Dia do Povo Paraguaio, comemorado todo 14 de maio, justamente o dia da independência do Paraguai da metrópole espanhola (Texto Completo em: < <http://www.overmundo.com.br/overblog/mato-grosso-do-sul-o-paraguai-e-aqui> >. Acesso em dez. 2006).

sufrió un fenómeno parecido. Sabido es que el Paraguay es un país bilingüe y que en la actualidad se habla el castellano por obligación y el guaraní, por una placentera necesidad. El idioma de los Carios¹⁵, minado de hispanismos, ha dejado de ser castizo; hoy se escriben algunas poesías en guaraní puro, pero el pueblo habla un guaraní hispanizado, sin perder su esencia telúrica americana¹⁶.

O compositor adentra na questão da língua a partir da fusão das raças e a influência da Língua Espanhola no Guaraní.

Outro componente cultural paraguaio que tem grande influência na cultura sul-mato-grossense é a culinária paraguaia, já que encontramos incorporados aos hábitos alimentícios locais a “chipa” que lembra o pão de queijo mineiro e a “sopa paraguaia”, que na realidade não é uma sopa, mas uma torta elaborada com farinha de milho, cebola, ovos, azeite e leite.

A roda de tereré também é um hábito importado dos costumes paraguaios, onde em roda de conversa circula a erva-mate preparada com água fria, sendo um costume estendido a diferentes ambientes e classes sociais.

Tonelli argumenta que o fluxo de imigrantes paraguaios tem caráter temporário e definitivo, alguns deles vêm à procura de emprego e oportunidades de trabalho, fincando raízes familiares em território sul-mato-grossense, mas há também a imigração sazonal, produto do comércio nas zonas francas em Ciudad del Este e Pedro Juan Caballero.

Este constante aporte ‘hispano-guarani’ colabora decisivamente para arraigar padrões de comportamentos culturais já existentes, se modifica e se adapta ao convívio e mesclagem com outras matrizes culturais que se desenvolvem na região (TONELLI, 2000, p. 37).

A caracterização do fluxo populacional na fronteira com o Paraguai tem alguns diferenciais se comparada à fronteira com a Bolívia. Na fronteira com o Paraguai

¹⁵ Os Carios são os índios guarani da região de Assunção.

¹⁶ Ali, ao ter se produzido um cruzamento, misturaram-se duas raças e duas culturas, e surgiu desta fusão uma estirpe nova, a paraguaia. O idioma guarani sofreu um fenômeno parecido. É sabido que o Paraguai é um país bilíngüe e que na atualidade é falado o castelhano por obrigação e o guarani por uma prazerosa necessidade. O idioma dos Carios, tomado de hispanismos, deixou de ser castiço; hoje, escrevem-se algumas poesias em guarani puro, mas o povo fala um guarani hispanizado, sem perder sua essência telúrica americana (Texto completo disponível em: <<http://www.musicaparaguaya.org.py/arpa.html>>. Acesso em jun. 2006).

existem 12 municípios de Mato Grosso do Sul na linha de fronteira. Já com a Bolívia apenas um município (Corumbá) ocupa essa posição. Por outro lado, o principal município do sul, Ponta-Porã, faz fronteira seca com Pedro Juan Caballero, sendo separado apenas por uma avenida de trânsito livre para os habitantes de ambos os lados da fronteira. Entre outras, estas características são fundamentais para interpretar as relações que se estabelecem nesse espaço ambíguo de convivência.

1.4 Fronteiras culturais

A caracterização das fronteiras do Estado de Mato Grosso do Sul perpassa os simples limites geográficos determinados por acordos políticos e sedimentados ao longo do tempo pela convivência neste espaço ambíguo. A percepção diferenciadora quanto à nomenclatura “Espanhol” ou “Castelhano” parece ser uma característica que se dá no âmbito sul-mato-grossense, a diferenciação traz à tona os conceitos que permeiam o entendimento que se tem de seus falantes e suas representações sociais e culturais.

Esta idéia parte em primeiro lugar dos seus falantes. Alvar (1982) trata amplamente desta questão no seu livro *La lengua como libertad*, onde expõe dois pontos importantes na questão da valoração da língua: Um refere-se à valoração que os próprios falantes têm da sua língua ou da sua variedade. “*La actitud de un hablante hacia su propia lengua está regida por unos principios de carácter muy variado: psicológicos (personal), colectivos (reacción de la comunidad), adquiridos (aprendizaje) o experienciales (guía de conducta, por ejemplo)*” (ALVAR, 1982, p. 45)¹⁷

O outro aspecto provém da comparação cujo resultado é uma imagem lingüística:

Los hablantes de una comunidad no sólo valoran positiva o negativamente su propia variedad o aquellas con las que se relaciona, sino además tienen una imagen lingüística de ellas, es decir, una serie de ideas acerca de su parentesco, sus semejanzas y diferencias, su raíz. [...]. Poseer una imagen

¹⁷ A atitude de um falante perante sua própria língua está regida por uns princípios de caráter muito diverso: psicológicos (pessoal), coletivos (reação da comunidade), adquiridos (aprendizagem) ou experiênciais (guia de conduta, por exemplo) (ALVAR, 1982, p.45).

lingüística es el resultado de una comparación: con un determinado ideal lingüístico, con el castellano estándar [...]. Todos estos factores han ido creando una “imagen lingüística” que se valora con unos criterios, no importa de qué tipo, que se han convertido en operativos (ALVAR, 1982, p. 45)¹⁸

Ainda que o autor tenha se referido a um contexto espanhol para fazer a análise anterior, podemos fazer uma ampliação à idéia da relação lingüística que se estabelece como fruto da comparação. É comum encontrar nas falas dos alunos e pessoas da comunidade em Campo Grande quanto à “diferença” existente entre o que denominam “Espanhol” e “Castelhano”, uma apreensão produto da comparação entre ambos, tais como:

- O Espanhol é falado na Espanha, o Castelhano é falado na América (algumas pessoas referem-se à nominação “castilha” querendo referir-se ao castelhano).
- O Castelhano é mais parecido com o Português (alguns comparam o Espanhol ouvido de imigrantes latino-americanos como sendo de fácil compreensão enquanto aquele escutado de canal espanhol, como sendo difícil de entender)

Nas aulas de Espanhol de grupos de iniciantes, quando os alunos são perguntados se a língua que seria estudada é o Espanhol ou o Castelhano, a resposta de um modo geral recai sobre o “Espanhol”. Ainda perguntados se aprenderiam “Castelhano”, entre as respostas obtidas, é visível uma diferenciação entre ambas as denominações, adjudicando a origem como um diferencial entre ambas (uma da Espanha e outra da América Latina). Invariavelmente a escolha recai sobre o “Espanhol”.

A apreensão que se faz sobre esta questão está vinculada à legitimação e quais seriam os pressupostos que legitimam uma língua e suas variedades. Qual seria a denominação correta das diferenças existentes entre os falares nos diferentes países hispano-falantes? Fanjul reflete sobre este ponto contrapondo o português brasileiro ao Espanhol argentino,

¹⁸ Os falantes de uma comunidade não somente dão valor positiva ou negativamente sua própria variedade, ou aquelas com as que se relaciona, senão, além disso, têm uma imagem lingüística delas, isto é, uma série de idéias sobre seu parentesco, suas semelhanças e diferenças, sua raiz [...]. Todos esses fatores criaram uma “imagem lingüística” que é valorizada conforme alguns critérios, não importa de quais tipos, e que têm se convertido em operativos (ALVAR, 1982, p. 45).

[..] se há um português brasileiro ou um espanhol argentino, ou se são variedades da língua ‘mãe’ ou ‘irmã’, a respeito da qual seriam ‘melhores’ ou ‘piores’ e deveriam ser ‘respeitosas’ ou ‘infiéis’, problemáticas que os setores dominantes no campo cultural têm [mal] resolvido de diversas maneiras ao longo da história dos nossos países. (FANJUL, 2002, p. 26).

Nogueira & Nogueira afirmam que, nos seus estudos sobre a legitimação, Bourdieu refere-se às hierarquias estabelecidas pela cultura dominante a partir das produções simbólicas:

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente hierarquias sociais entre grupos e classes (NOGUEIRA &, NOGUEIRA, 2004, p.46).

É possível vincular o prestígio ao padrão cultural decorrente das hierarquias sociais. Neste caso específico, o Espanhol associado à Espanha teria um prestígio maior que o Espanhol (ou Castelhana) falado na América Latina.

Silva (1997, p. 12) no seu estudo sobre a imigração boliviana em São Paulo afirma que o boliviano poderá se defrontar com atributos profundamente depreciativos (cf. Goffman, 1975) como a origem étnica, sendo identificado como “índio” com uma conotação pejorativa, aliada à idéia de clandestino e ilegal. Somada à marca de ordem social é reconhecido como traficante ou mão de obra barata que será alocada em subempregos em regime quase semi-escravo¹⁹.

Uma apreensão semelhante permeia o conceito do paraguaio, como constatado na pesquisa desenvolvida por Pereira (2003) na região fronteira de Ponta-Porã e Pedro Juan Caballero. A autora problematiza a questão da imigração dos *brasiguaios*, como são chamados os brasileiros que habitam território paraguaio na busca de melhores condições de trabalho no campo e por encontrar melhores oportunidades no Paraguai.

¹⁹ A mídia tem noticiado periodicamente a respeito do trabalho desempenhado pelos imigrantes bolivianos em São Paulo, trabalhando em oficinas de costura com uma carga horária de pelo menos 14 horas, e em condições insalubres.

De igual forma, os paraguaios que atravessam a fronteira seca para estudar, mas que habitam em território paraguaio se defrontam com alguns preconceitos fruto tanto da atividade ilegal que se desenvolve nesse território, quanto da condição econômica que enfrenta o país vizinho como um todo.

A percepção marcadamente preconceituosa relacionada aos imigrantes paraguaios e bolivianos é uma contradição constante que faz parte do cotidiano em Campo Grande. Como mostrado anteriormente, muitos traços característicos desses povos fazem parte do dia-a-dia local, no entanto, sob essa aparente assimilação existe um permanente olhar desconfiado supostamente não racionalizado. Na perspectiva de Bourdieu:

Na lógica propriamente da distinção – em que existir não é somente ser diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra (BOURDIEU, 2000, p. 129).

Neste sentido, são registrados alguns casos no Estado onde imigrantes de origem boliviana ou paraguaia adotam a nacionalidade brasileira, como índios pertencentes a etnias sul-mato-grossenses, em vista dos benefícios que estes recebem por parte do governo e por passarem despercebidos nesse grupo social..

As questões referentes à identidade em um estado de fronteira como o Mato Grosso do Sul derivam de diversas situações, como exposto anteriormente, e apresentam particularidades que merecem um estudo mais pormenorizado. Alves (2003) atribui estas diferenças a concepções fundadas na teoria da dependência que reforçam o estranhamento entre nós e nossos vizinhos

O senso comum, igualmente, reforça o preconceito e a discriminação. Denota esse fato a trivialidade com que, no cotidiano de nossas fronteiras, se dá a repetição reiterativa de expressões verbais reveladoras de estereótipos arraigados. Para efeito de ilustração, sempre que um brasileiro toma uma atitude considerada pouco inteligente ou demonstra apego ao ócio, seus compatriotas fronteiriços o estigmatizam por meio de designações como “paraguaio” ou “boliviano”. Paraguaios e bolivianos também não perdem a oportunidade de nos identificar como “imperialistas brasileiros” (ALVES, 2003, p. 20):

Os conflitos existentes nas fronteiras culturais e geográficas são evidentes na questão lingüística, como apresentado anteriormente, existe, como não poderia deixar de ser, uma percepção imbricada entre os falantes e suas línguas no que se refere à aceitação, assimilação e legitimação. Trata-se de um processo de interação que existe não só pela proximidade geográfica e as trocas simbólicas atuantes na constituição das identidades cuja “[...] diferença cultural é sem dúvida produto de uma dialética histórica da diferenciação cumulativa” (BOURDIEU, 2000, p. 114).

1.5 Mosaico lingüístico: pluralidade lingüística entre os imigrantes

Espanha, Bolívia e Paraguai apresentam, de forma diferenciada em cada país, o chamado bilingüismo, definição sociológica do termo, como Weinreich (1974, p.5) afirma: “[...] a prática de utilizar duas línguas de forma alternativa será denominada bilingüismo e as pessoas implicadas serão bilíngües”, embora suas competências lingüísticas possam ser muito diversas. É conveniente esclarecer que, para que o termo “bilíngüe” possa ser adotado, as duas línguas devem ser convencionalmente reconhecidas e não se tratar de dialetos ou a convivência entre uma língua e um dialeto²⁰.

Para contextualizar o ambiente bilíngüe existente nesses países, em seguida serão apresentados extratos das Constituições Políticas dos estados que este estudo enfoca, tornando-se necessário distinguir entre política lingüística e a legislação lingüística. No contexto em que se desenvolve esta pesquisa, existe uma preocupação dos Estados em evidenciar a existência de uma realidade plurilingüística e multicultural.

²⁰ A definição de Língua e Dialeto é polêmica nos meios especializados. Neste trabalho, considero a definição de Silvio Elia para tais termos.

Dialeto: falar de uma comunidade, parte de uma comunidade maior, com cujo falar mantém afinidades estruturais, praticado geralmente sob a forma oral e não reconhecido por um Estado como forma de comunicação em suas relações internas e externas..

Língua: falar de uma comunidade, estruturalmente diferenciado, portador de apreciável tradição cultural e reconhecido oficialmente por um Estado como forma de comunicação em suas relações internas e externas. (ELIA: 2000, p.16-17).

O que de fato ainda vem sendo definido refere-se ao marco dos estudos das políticas lingüísticas em ambientes multilíngües.

Nesse sentido, as Constituições Políticas desses três países consideram suas línguas nativas como línguas oficiais em seus territórios, conforme encontramos a continuação:

A Constituição Espanhola de 1978²¹, no Artigo 3, diz:

Artículo 3

El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

*La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección (grifos meus).*²²

Quero pontuar duas questões, a primeira é a própria denominação que a Constituição faz com relação a língua oficial do Estado: *Castellano*. A segunda refere-se ao termo: *las demás lenguas españolas* às línguas românicas como o Catalão, falado na Catalunha, Valencia, Ilhas Baleares e Andorra e o Galego, falado na Galicia, sendo um idioma que sofreu menos modificações. Quanto ao Euskera, língua de origem remota e imprecisa (há algumas evidências que sua origem esteja no Cáucaso) é falado no País Basco (Guipuzcoa), em algumas regiões de Navarra e em parte do território francês.

No artigo Políticas Lingüísticas e Línguas Ibero-europeias, Marcos-Marín (1995) traça um perfil elaborado a partir da pesquisa: *Conhecimento e uso das línguas na Espanha*, conforme destaca o subtítulo, referido às línguas co-oficiais nas Comunidades Autônomas bilíngües, O intuito do autor foi pôr em pauta a discussão do uso destas línguas, em vista de um acontecimento recente à época: O Tribunal Constitucional da Espanha teria decretado constitucional a Lei da Normatização Lingüística aprovada pelo

²¹ Constituição espanhola de 27 de dezembro de 1978 modificada por reforma de 27 de agosto de 1992.

²² **Artigo 3 O castelhano é a língua oficial espanhola**, oficial do Estado. Todos os espanhóis têm o dever de conhecê-la e o direito de usá-la. **As outras línguas espanholas serão também oficiais nas respectivas Comunidades Autônomas de acordo com seus Estatutos.** A riqueza das diferentes modalidades lingüísticas da Espanha é um patrimônio cultural que será objeto de especial respeito e proteção (Texto na íntegra disponível em:< http://www.constitucion.es/constitucion/castellano/titulo_preliminar.html>. Acesso em nov. 2006, grifos meus).

Parlamento da Catalunha, sendo que alguns falantes do Castelhana sentiram-se atingidos por não ser respeitada a igualdade de direitos lingüísticos dos cidadãos espanhóis. O decreto data de dezembro de 2004, tendo propiciado um intenso debate nos meios de comunicação espanhol, manifestando a opinião popular perante um tema tão polêmico.

O autor destaca quanto à “aceitação voluntária” dos outros falantes das línguas ibéricas com relação ao Castelhana, e retoma os estudos de González Ollé, que considera o castelhano *Koiné* (língua comum). O termo refere-se a uma língua comum grega que teve sua expansão na época Helenística:

[...]se refiere al carácter de lengua común, de lengua superadora de las diferencias entre los distintos hablantes, con soluciones aceptables por todos ellos o la mayoría de ellos, en todo caso. Este carácter histórico y social de lengua común de los españoles es un rasgo indiscutible, que se toma ineludiblemente como arranque de todo el planteamiento político de la cuestión lingüística. Desgraciadamente, actitudes de nuestra historia reciente, más complejas por cierto de la simplificación habitual, pero en conjunto deplorables, han empañado esa aceptación feliz de una lengua nacional e internacional de intercomunicación. En cualquier caso, superado el régimen del general Franco, la persecución lingüística que pudiera haber en aquella época, en años en los que no había nacido la mayoría de los españoles de 1995, no justifica ninguna clase de «venganza lingüística» a costa de los derechos de los ciudadanos.²³

O resultado da pesquisa assinala que a língua de comunicação comum na Espanha é o Castelhana, mesmo em se tratando de comunidades declaradamente bilíngües. Considera o autor que os casos de diglossia são extremamente restritos, não sendo relevantes numa pesquisa nacional.

Pode parecer um resultado óbvio à primeira vista, porém, como será apresentado no transcurso desta dissertação, o ideário de “língua comum” será

²³ Refere-se ao caráter da língua comum, **de língua superadora das diferenças entre os diferentes falantes, com soluções aceitáveis por todos eles, ou a maioria deles, de todas formas. Este caráter histórico e social de língua comum dos espanhóis é um traço indiscutível, que é tomado, sem dúvida, como o início de todo o planejamento político da questão lingüística.** Por desgraça, atitudes da nossa história recente, sem dúvida mais complexas que a simplificação habitual, mas, no seu conjunto deploráveis, denegriram essa feliz aceitação de uma língua nacional e internacional de comunicação. De qualquer forma, superado o regime do General Franco, a caça lingüística que poderia ter havido naquela época, nos anos quando não havia ainda nascido a maioria dos homens espanhóis, de 1993, não justifica nenhum tipo de “vingança lingüística” à custa dos membros e dos cidadãos (Texto completo disponível em < <http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm> >. Acesso em jul. 2006, grifos meus).

transposto na política de expansão lingüística do Espanhol no mundo. Esta idealização terá diferentes repercussões que serão analisadas posteriormente.

A Constituição Política da República da Bolívia, no texto acordado em 1967, diz:

ARTICULO 171º. I. Se reconocen, se respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones (grifos meus).²⁴

As línguas às quais se refere a Constituição boliviana são: Quéchua, Aymará, e dialetos descendentes do tronco guarani na região oriental do país:

*La lengua oficial es el castellano, pero en el Altiplano y en los valles tiene extraordinaria difusión el aymará y el quechua, que gozan de cooficialidad desde 1977. Los indígenas de las selvas y sabanas orientales y del Chaco hablan diversos dialectos tupi-guaraníes, arahuacos y otros (Diccionario Danae, 1982)*²⁵

A Constituição da República do Paraguai de 1992 com atualização datada em 17 de janeiro de 2002, diz:

Artículo 140 - DE LOS IDIOMAS

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (grifos meus).²⁶

²⁴ **ARTIGO 171º, I. São reconhecidos, respeitados e protegidos no marco da lei, os direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas que habitavam no território nacional**, especialmente os relacionados às suas terras comunitárias de origem, garantindo o uso e aproveitamento sustentável dos recursos naturais, e sua identidade, valores, **línguas**, costumes e instituições. (Texto completo disponível em:< <http://www.congreso.gov.bo/5biblioteca/paginas/constitucion/consvig.html#tercero>>. Acesso em nov. 2006, grifos meus).

²⁵ A língua oficial é o castelhano, mas no Altiplano, e nos vales tem extraordinária difusão o aymará e o quéchua, que gozam de co-oficialidade desde 1977. Os indígenas das selvas e savanas orientais e do Chaco falam diversos dialetos tupi-guarani, arahuacos e outros (Dicionário Lingüístico DANAÉ).

²⁶ **Artigo 140 – Dos idiomas**

O Paraguai é um país pluricultural e bilíngüe. **São idiomas oficiais o castelhano e o guarani**. A lei estabelecerá as modalidades de utilização de um e outro. As línguas imagens, assim como as de outras minorias, formam parte do patrimônio cultural da nação (Texto completo disponível em:<

O estabelecimento prescrito de uma língua não significa que não exista um jogo de poder entre as línguas em convivência, Normalmente são instituídos valores sociais, culturais e ideológicos, entre outros que servirão como parâmetro comparativo de uso. Na Bolívia nos anos 70 falar em Quéchuá ou Aymará era sinônimo de pertencer a uma classe social desfavorecida e, por tanto, motivo de exclusão. Nas gerações anteriores a essa, falar quéchua não desmerecia ninguém, mas, à medida que outros valores foram sendo inculcados, essas línguas de uso familiar e social foram pouco a pouco caindo em desuso.

Por estarmos tratando de ambientes bilíngües, é relevante considerar o conceito de diglossia, uma vez que esta representa uma situação de convivência de duas línguas onde uma das duas línguas é de status social inferior. Segundo Ferguson (apud Marcos Marín, 1995, p. 142), a diglossia estaria restrita a algumas situações muito definidas e específicas, especialmente quando seus falantes usam estas línguas em diferentes funções. A concepção funcional da diglossia expressa segundo alguns autores, uma variedade social.

Marcos Marín chama a atenção para os estudos que a função diglósica tem dado à sociolinguística, considerando-se um subsídio valioso nos casos onde se estuda a função social da língua. É o da Catalunha, onde o catalão é considerado um idioma pertencente à burguesia, o proletariado castelhano-falante tenta aproximar-se fazendo uso do catalão para ascender socialmente pela integração com seus chefes. *Esta actitud, que recibe varios nombres, es conocida técnicamente como “deslealtad lingüística”, pero los beneficiados por ella prefieren llamarla de “integración”*²⁷ (MARCOS MARÍN, 2004).

O poeta vasco J. A. Artze afirma: “*Una lengua no se pierde porque los que no la saben no la aprenden, sino porque los que la saben no la utilizan*”²⁸, em grande parte

http://www.respondanet.com/spanish/admin_financiera/auditoria/smithp1/paraguay/py01.htm>. Acesso em nov. 2006, grifos meus).

²⁷ Essa atitude, que recebe vários nomes, é conhecida tecnicamente como “deslealdade lingüística”, mas os beneficiados por ela preferem chama-la de “integração” (Texto na íntegra disponível em:< <http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm>>. Acesso em jan. 2006).

²⁸ Uma língua não é perdida porque os que a conhecem não a compreendem, mas porque os que a conhecem não a utilizam (Texto na íntegra disponível em:<http://www.enredate.org/enredate/actualidad/historico/lenguas_en_espana/>. Acesso em jun. 2006).

por estarem associadas ao atraso e á “falta de cultura e classe”, como costumava-se dizer.

Estas questões são amplamente discutidas em diferentes foros, como o Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais (OLPED), que discute a educação bilíngüe em contextos bilíngües; o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL), entre outros.

1.6. O Mercosul educacional e a Lei 11.161/05 – Fronteira da legalidade

É importante analisar esses dois mecanismos no processo de implantação do Espanhol como língua estrangeira no território brasileiro, em vista de ambos provocarem resultados diversos.

O acordo do Mercosul, estabelecido com a assinatura do tratado de Assunção em 1991, visava uma resposta à economia globalizada no sentido de constituir um corpo composto de países que integrassem suas economias para ampliar seus mercados, com o que se estabeleceria uma etapa nova nas relações entre os países do Cone Sul.

Em dezembro de 2001, com a reunião de Ministros da Educação para tratar de assuntos referentes à Educação no âmbito do Bloco, foram propostas medidas cabíveis no sentido de estabelecer uma coordenação entre as políticas educacionais dos países membros. Deste modo foi criado o Mercosul Educacional, “[...] o programa educacional do Mercosul realiza ações buscando a inter-relação da Educação com as áreas da Cultura, Ciência e da Tecnologia” (GADOTTI, 2004, p. 25).

Acreditava-se que este seria um impulso de fundamental importância na implantação do Espanhol no currículo regular, em vista das determinações do Bloco, que considera tanto o Português quanto o Espanhol, idiomas oficiais de comunicação no espaço compreendido pelo Mercosul.

Somado a isso, o mesmo processo de globalização que ampliou as fronteiras e deu sinais da hegemonia do inglês como primeira língua de comunicação internacional tem o Espanhol ocupando o segundo lugar. Os números são estes: ao todo são 23 países onde se fala Espanhol, nos Estados Unidos são 22,5 milhões de hispano-falantes, soma

que no mundo todo alcança os 400 milhões de pessoas falantes dessa língua, segundo dados da UNESCO. Também ocupa o segundo lugar em grandes mercados como a União Européia e na China. Isso somado ao segundo maior mercado editorial, com um elevado número de obras traduzidas a esse idioma.

A proposta das discussões no âmbito educacional do Mercosul avançou criando um espaço de discussão periódica, num evento anual denominado “Fórum Educativo do Mercosul” subdividido em segmentos de ação, que conta com a participação dos ministros da Educação dos respectivos países componentes, e da sociedade civil através de suas representações de classe.

O I Fórum teve lugar em 2004 na Argentina, com destaque à criação de um espaço de discussão e articulação, como citado em publicação resultante do encontro:

El documento que voy a tratar de sintetizar en estos momentos, en realidad habla de la importancia de estos espacios de articulación entre los distintos actores sociales que son la Sociedad Civil y el Estado. El Primer Foro tuvo como objetivos generar espacios conjuntos para discutir las problemáticas sociales y educativas que hacen a nuestra región y empezar a pensar en sistemas y modelos para colaborar e intercambiar experiencias, conceptos y metodología ante la falta de equidad de nuestras regiones (YORGUETI, 2006, p. 18)²⁹.

Nesse primeiro encontro não se mencionou a questão lingüística, o que ficou a dever às expectativas do âmbito especializado, já que a discussão sobre as línguas, Português e Espanhol, como idiomas oficiais do bloco, não chegou às comunidades dos países participantes. Celada (2002) refere-se a estes idiomas como duas línguas “singularmente parecidas”. Essa proximidade existente entre o Espanhol e o Português é objeto de estudo sob diversas óticas, a partir da fundamentação lingüística, discursiva, histórica e social. Kulikowski & González, N., (2000) expõem o fundamento do discurso como uma possibilidade à materialização dessa “singular semelhança”, a forma de ser considerada estrangeira no âmbito brasileiro e de expressar “*la justa medida de la cercanía*”.

²⁹ O documento que vou tentar sintetizar neste momento, na realidade, fala da importância destes espaços de articulação entre os diferentes atores sociais que são a Sociedade Civil e o Estado. O Primeiro Fórum teve como objetivos gerar espaços conjuntos para discutir as problemáticas sociais e educacionais que conformam a nossa região, e começar a pensar em sistemas e modelos para colaborar e intercambiar experiências, conceitos e metodologia, perante a falta de equidade nas nossas regiões (YORGUETI, 2006, p. 18).

No II Fórum Educacional foi apresentada pela representação do Paraguai a questão lingüística associada à discriminação, com a proposta de inclusão do Guaraní como língua de comunicação no âmbito do Mercosul. Segundo palavras do relator do Eixo G de discussões; *“Algunas ideas que salieron fue la normalización del Guaraní, ya que en una de las ponencias salió la cuestión de que el guaraní está relacionado a la pobreza, por eso salió como un tema de debate en el grupo”³⁰*.

A relevante a mobilização de alguns segmentos da sociedade civil no Paraguai no aspecto de resgatar e fortalecer as tradições paraguaias entre elas elevar o status do Guaraní tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional.

No III Fórum do Mercosul Educacional, em novembro de 2006, foram propostos 6 eixos de discussão: Inclusões; Financiamento; Educação para a Integração; Educação em diferentes espaços de aprendizagem e cidadania; Dimensões do direito à educação e Valorização das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação. A questão das línguas entrou em pauta como um componente a ser tratado no eixo 3, “Educação para a Integração: espaços inovadores para a Educação intercultural e diversidade cultural, História e Geografia dos países do bloco, **estudo de Línguas** (grifo meu) e Literatura, avaliação do ‘Plano do Setor Educacional do Mercosul’, Educação Cidadã e cidade educadora”.

Como resultado do III Fórum foram apresentadas as seguintes propostas relacionadas ao âmbito das línguas contempladas no posicionamento político do documento:

- Defesa da Educação como espaço para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos;
- Difusão do aprendizado do Português e do Espanhol por meio de sistemas educacionais formais e não formais, priorizando o fortalecimento da identidade regional.

Quanto às propostas de políticas educacionais, estas contemplam:

³⁰ Algumas idéias discutidas foi a normatização do Guaraní, já que numa das comunicações foi tratada a questão do guaraní estar relacionado à pobreza, por isso foi considerado um tema de debate no grupo.

- Ampliar o Projeto Escolas Bilíngües de Fronteiras (PEBF) para a construção de uma identidade Regional Bilíngüe e Intercultural no marco de uma cultura da paz e de cooperação interfronteiriça;
- Estimular o ensino da História e da Geografia, bem como Artes e Literatura, voltadas para a convivência e a cooperação e a integração regional.

Embora estas discussões e debates que tratam das línguas Portuguesa, Espanhola e Guaraní no âmbito do Mercosul, esta problematização não produziu modificações quanto à implantação do Espanhol como língua estrangeira no currículo regular brasileiro, nem quanto à implantação do Português como língua estrangeira no restante dos países do bloco, permanecendo na agenda do próximo Fórum com previsão de ser realizado em Montevideu em 2007.

Por outro lado, em 05 de agosto de 2005, o governo federal aprovou a Lei 11.161, onde se lê: Art. 1^º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio (BRASIL, Lei 11.161/2005a).

Após a aprovação da citada Lei, o Departamento de Políticas de Ensino Médio do MEC elaborou um **“Plano de melhora e ampliação da oferta do ensino de espanhol, nos estados da faixa de fronteira do Brasil com os países que falam a língua espanhola”**, são destacados alguns pontos relevantes para esta dissertação:

- Existe uma preocupação quanto à habilitação de professores em língua espanhola nos estados fronteiriços onde se ressalta a carência destes profissionais aptos a atenderem às necessidades das escolas;
- No documento se reconhece a predominância da língua inglesa no currículo o que, segundo o documento, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas e, conseqüentemente, a formação de professores em outros idiomas, acrescenta ainda que **as dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem do idioma espanhol dizem respeito basicamente à formação de professores** (BRASIL, 2005b, grifo inexistente no original);
- O documento apresenta ainda considerações sobre a faixa de fronteira Brasil/Países Latino-Americanos, afirmando que as áreas de fronteira, geralmente eram qualificadas como “zonas ou faixas de segurança”, cujos critérios inibiram e

restringiram a implementação de projetos de integração localizados nessas zonas. Porém, recentemente passou-se a pensar a zona de fronteira como espaço de integração econômica e política entre as nações sul-americanas, fato esse, provavelmente ligado à recuperação do regime democrático do continente, após longo período de ditaduras.

Assim, o momento atual pode ser caracterizado como um momento de passagem de uma concepção de fronteira exclusivamente de defesa de limites territoriais, rígida e isolante, para uma “concepção de aproximação, união e abertura num espaço integrador sobre o qual se devem orientar as estratégias de desenvolvimento através de ações conjuntas entre países vizinhos” (BRASIL, 2005b, p. 2-4).

Meses depois, em novembro de 2005, foi organizado pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil, em parceria com os Ministérios de Educação da Argentina e da Espanha e com o apoio da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), o “Seminário Sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira” com o objetivo de discutir a implementação da Lei 11.161/2005. Destacamos alguns pontos deste encontro:

- A discussão girou em torno da implementação da Lei e as estratégias para tal, sendo apresentadas as Orientações Curriculares para o ensino do Espanhol no Ensino Médio, elaboradas por professores da USP. Na questão da formação de professores, foi enfatizado que a formação do professorado cabe às universidades brasileiras.
- A fala do representante do Governo espanhol apresentou uma ampla exposição sobre a presença institucional da Espanha na área da cooperação educacional, assinalando que o **Brasil constitui prioridade para a ação educativa de seu país no exterior** (BRASIL, Ata do Seminário sobre ensino do espanhol como língua estrangeira, 2005c, grifo meu).

Cabem algumas reflexões no marco deste estudo e observando a realidade circundante ao Mato Grosso do Sul. Resgatou-se o contraponto entre os efeitos do programa Mercosul educacional e a Lei 11.161/2005a no que se refere à implantação da Língua Espanhola na escola.

O Mercado Comum do Cone Sul expõe a necessidade de uma política educativa (e lingüística) para promover a integração regional e o conseqüente fortalecimento dos

países componentes, no entanto isto parece não provocar nenhuma repercussão contundente sobre o ensino do Espanhol na escola regular, haja vista que os debates do Mercosul Educacional vêm acontecendo sistematicamente desde sua implantação em 1991. Por outro lado existe a Lei 11.161/2005 que traz no seu bojo a questão da “troca da dívida pela educação”, acordo assinado na Cimeira Ibero-Americana realizada em Salamanca – Espanha em outubro de 2005. No documento resultante deste encontro, denominado “Carta de Salamanca” destacamos os seguintes pontos referentes à área de interesse deste trabalho:

15. Procederemos, também, à criação de um fundo financiado com contribuições voluntárias dos países membros, que estimule a co-produção e a realização de conteúdos televisivos de alta qualidade cultural, **assim como a formação de profissionais.**

[...]

26. Agrada-nos que passe a constar a decisão do Brasil de incluir a língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar do ensino secundário do país (os grifos não constam no original). Esta medida contribuirá, de forma muito positiva, para a afirmação dos processos de integração sul-americana e latino-americana, beneficiando, deste modo, a consolidação do espaço ibero-americano. Manifestamos, igualmente, a nossa intenção de impulsionar a divulgação da língua portuguesa nos países ibero-americanos de língua espanhola.³¹

O ponto número 15 do documento vai ao encontro justamente à questão exposta pelo documento do MEC apresentado anteriormente, em que “responsabiliza” a dificuldade do ensino e aprendizagem do Espanhol à falta de professores formados na área, e em especial dos estados fronteiriços, o Mato Grosso do Sul, por exemplo, onde se destaca a carência de profissionais aptos a suprir essa demanda. Por outro lado, o item número 26 refere-se diretamente à Lei instituída em agosto de 2005, justamente dois meses antes da assinatura da Carta de Salamanca.

A Lei 11.161/2005a tem de passar pela regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação - CEE para sua aplicação nos estados. Em Mato Grosso do Sul, o CEE/MS constituiu uma Comissão em abril de 2006, composta por conselheiros, técnicos do CEE e com representação de uma especialista por parte da Associação de

³¹ Disponível em: <http://www.ciberamerica.org/Ciberamerica/Portugues/declaracao_salamanca.htm>. Acesso nov. 2006.

Professores de Espanhol, a finalidade é estudar sua aplicação no Estado. Embora ainda não tenha sido regulamentada em todos os estados brasileiros, alguns deles já modificaram a oferta da Língua Estrangeira nos seus currículos regulares, como é o caso de Mato Grosso.

Em resposta à afirmação dos órgãos oficiais que consideram a falta de professores de Espanhol, cabe uma observação: a UFMS, campus Campo Grande forma em torno de 20 (vinte) alunos licenciados, habilitados em Português e Espanhol por ano (quantidade muito próxima do número de professores formados em Inglês por essa mesma instituição). Onde estão lotados esses professores de Espanhol?

No último concurso organizado pela SED/MS, em novembro de 2005, para a lotação de professores em língua estrangeira – Espanhol, foram oferecidas 06 vagas, frente às 122 vagas para professor de inglês, fato evidenciado pelo escasso número de escolas da rede pública de administração estadual, que têm o Espanhol na sua grade curricular. Parece haver um contra-senso: enquanto o mercado de trabalho mostra-se adverso à inclusão dos professores de Espanhol, o que se reflete na escassa demanda destes profissionais no setor público, este mesmo órgão afirma não existir número suficiente de professores nesse segmento, conforme foi sinalizado diversas vezes pelo representante da pasta da SED/MS idéia que se materializou no reduzido número de vagas de lotação para os professores de Espanhol do Estado.

É necessário considerar que parece que não é exatamente a falta de profissionais formados na área específica a responsável pela “dificuldade do ensino e aprendizagem do Espanhol” em Campo Grande, o professor licenciado em Espanhol tem se visto obrigado a adotar outra habilitação na sua área ou outra área de atuação em vista da falta de perspectivas de trabalho na área do Espanhol.

A contraposição dos efeitos diferenciados entre as determinações legais sobre o ensino do Espanhol no âmbito brasileiro, e conseqüentemente em Campo Grande, tem a finalidade de problematizar as divergências quanto as prescrições legais e sua aplicabilidade na inclusão no currículo regular escolar, onde outras variáveis também têm de ser consideradas para tanto.

O caminhar do docente de Espanhol seja licenciado na área específica seja sem formação específica, entre eles os professores “nativos”, bem como sua constituição como categoria profissional serão tratados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

OS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CAMPO GRANDE – MS

La Patria es América

La Patria es América, mestiza, mulata, guaraní, mapuche, quechua, aymara...;

la del dios azteca y la biblia maya, la del son caribe, el tango y la samba. (...)

La Patria es América, unida en un sueño: ser nación de pueblos, ser más que folklore

y más que paisaje; ser la Patria Grande de todos los rostros que buscan su cielo.

Agenda Latino-americana , 1984, p. 187

Com o fim de contextualizar o campo de trabalho em que o professor de Espanhol desenvolve suas práticas, será traçada uma linha para expor o caminho que percorreu o ensino da Língua Espanhola em Campo Grande. A sequência adotada é a seguinte:

- breve histórico da Língua Espanhola no Brasil, com a finalidade de contextualizar, no âmbito nacional, o ensino do Espanhol na Rede Estadual em Campo Grande, responsável pelo Ensino Médio, e em seguida as diretrizes que norteiam o seu ensino nessas instituições, antecedidos por uma abordagem das variedades do Espanhol e suas implicações no ensino dessa língua, e;

- o ensino do Espanhol nas escolas da rede municipal de Campo Grande, responsável pelo Ensino Fundamental. O Colégio Militar é citado separadamente em vista da sua condição de ser uma escola pública, e por apresentar um alto nível de aprendizado na área de línguas estrangeiras.

Não desenvolvi minha pesquisa nos colégios particulares por considerar uma seara que deve ser estudada por separado em vista da diversidade de modalidades com que são oferecidas as línguas estrangeiras: na escola em horário regular, em horário

contrário ao horário regular, em parceria com outras instituições de ensino e outras modalidades que merecem um estudo mais pormenorizado e aprofundado para uma melhor compreensão.

Os institutos de idiomas e o segmento dos professores particulares são tratados sequencialmente já que muitos dos professores que exercem a docência nesses institutos também atuam como professores particulares.

Discuto os caminhos da formação de professores e sua constituição como docentes passando pela formação oficial no Estado, com a criação da UFMS. Além disso, aponto que o papel da Associação de Professores de Espanhol, estabelecida em Campo Grande, e o vínculo constituído com os profissionais dessa língua, assim como o aproveitamento do Diploma Internacional – DELE, dois pontos importantes quando se considera o estabelecimento da Língua Espanhola nas escolas em Campo Grande.

2.1 Breve histórico do Ensino da Língua Espanhola na escola brasileira

Criado por decreto de 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II era o único colégio de instrução secundária oficial do país. Sendo considerado colégio modelo e uma referência nacional, como Valnir Chagas afirma:

[...] quanto ao ensino secundário, tornou-se decididamente como referência o Colégio Pedro II, cuja denominação passou a ser Ginásio Nacional logo ao advento da república. O “padrão” em que se constitui deveria alcançar todo o país pela indireta da equiparação dos liceus estaduais. (CHAGAS, 1980, p. 28, grifo do autor)

Alcançando a hierarquia de instituição de formação das elites brasileiras, o registro da oferta da Língua Espanhola no Colégio Pedro II ganha conotações diferenciadas na história dessa língua. O professor Antenor de Veras Nascentes assume a docência do Espanhol em 1919, sendo oferecido em caráter optativo. Este professor ocupou o cargo por nove anos, até ser transferido à cátedra de Português em 23 de janeiro de 1928. A primeira edição da Gramática da Língua Espanhola, datada em 1920,

foi escrita pelo professor Nascentes³² destacado filólogo, lingüista e lexicógrafo brasileiro. (Penha, 2002, p. 67-72).

A partir de 1937, o Brasil atravessa um processo de consolidação do estado nacional, promovido pelo regime ditatorial de Vargas, sob a insígnia do Estado Novo. Naquela época, ficou evidente a preocupação com a formação de “minorias nacionais”, principalmente da colônia alemã, onde o discurso étnico estava fundamentado na noção de germanidade ou germanismo (*Deuschtum*), veiculado nas escolas, nas associações recreativas, centros culturais, e, por meio da imprensa e literatura em língua alemã, o que promoveria o surgimento de uma etnicidade teuto-brasileira. Como afirma Seyferth:

A formulação da etnicidade teuto-brasileira tomou como referencia alguns pressupostos da unidade étnica tomados do discurso nacionalista alemão e o processo histórico da colonização. A realidade histórica da colonização é apresentada no discurso étnico como um processo pioneiro e civilizatório – a construção de uma pátria no Brasil. Tal pressuposto estava inspirado nas diferenças sócio-culturais implícitas na idéia de colônia enquanto unidade etnicamente configurada por uma língua materna, instituições e *habitus* alemães [...]³³

Tais argumentações concebiam o Brasil como um Estado etnicamente plural e não como uma Nação, o que levantou a suspeita de um movimento separatista, considerado como o “perigo alemão”, significado na dupla identidade que atrasava o processo de abasileiramento (Id.).

“A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41), portanto, considerar a língua como um veículo de transmissão de cultura e legitimadora da identidade étnica foi determinante para que o governo brasileiro adotasse uma atitude de intervenção nas escolas assim como nas outras instituições comunitárias. O uso da língua materna alemã foi proibido na educação formal, porém, essa restrição não alcançou os princípios de etnicidade teuto-

³² Antenor de Veras Nascentes publicou 46 obras entre dicionários, manuais, métodos e apostilas, sobretudo na área de Português. Boa parte dessa obra tem lugar reservado no ensino da língua portuguesa. Mas é o Dicionário Etimológico, editado em 1932, que fez de Antenor Nascentes um dos autores brasileiros mais citados fora do Brasil. (PENHA, 2002. Texto completo disponível em: < <http://www.filologia.org.br/xcnlf/homenageado.html>>. Acesso em julh. 2006).

³³ Texto completo disponível em: < <http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr18.htm>>. Acesso em fev. 2006.

brasileira, especialmente os vinculados à origem comum e ao processo histórico de colonização (SEYFERTH, 2000).

Com tal determinação, o ensino do Espanhol substitui o Alemão no ensino das línguas estrangeiras nas escolas sob o escopo filológico no ensino da língua. No âmbito internacional, a literatura espanhola tinha um prestígio fundamentado primordialmente pela consagração mundial de escritores do Barroco espanhol conhecido como *El Siglo de Oro*, período ao qual pertencem escritores como Miguel de Cervantes, com sua obra maior: *El Quijote*; Lope de Vega e Gustavo Adolfo Bécquer entre outros grandes nomes da literatura espanhola.

A escola como meio de inculcação de idéias e concepções ideológicas é uma das primeiras instituições que sofre uma reestruturação no governo Vargas em 1942, quando “[...] se definia como *ensino patriótico por excelência*, defendendo a necessidade de promover entre os adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria para assim veicular o ensino dos conteúdos à questão do nacionalismo”. (PICANÇO, 2003, p. 32, grifo da autora).

No mesmo texto, Picanço explica que, na reforma acontecida em 1942, no que diz respeito ao ensino de línguas, tanto o colegial clássico quanto o colegial científico continuaram a dividir um tronco comum, com aulas de Português, Francês e Inglês. Porém, no clássico, estudava-se também o grego e o latim nos três anos do curso, sendo o espanhol ministrado apenas no primeiro ano dessa área.

Esta obrigatoriedade terminou em 1961, com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que dava autonomia a cada instituição quanto à língua estrangeira oferecida. Dez anos mais tarde, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 5.692/71, cuja característica mais marcante estava centralizada na formação educativa com cunho profissionalizante, pretendendo que a educação colaborasse com o aumento da produção brasileira, deixou de ser mencionada a língua espanhola e, com isto, o inglês e o francês tomaram uma posição hegemônica no contexto nacional.

Na década de 1960, o governo brasileiro estabeleceu um acordo com o governo dos Estados Unidos, conhecido como MEC/USAID entre o Ministério de Educação

(MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) com o objetivo primordial de introduzir no Brasil o modelo educacional do país do norte.

Para a concretização deste programa, o acordo previa que o Brasil contratasse a assessoria dos Estados Unidos e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. O resultado foi a reforma educativa pública em todos os níveis sob coordenação dos técnicos norte-americanos. Posteriormente, a já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 5.692/71, consolida essa proposta e funde os cursos primário e ginásial, no nível que passou a se denominar Primeiro Grau. O científico e o clássico receberam a denominação de Segundo Grau, e o curso universitário reconhecido desde então como Terceiro Grau.

No período entre uma lei e outra, a sociedade civil, por meio das lideranças estudantis, contestou a intervenção de um país estrangeiro nos assuntos educacionais brasileiros. O governo respondeu com uma forte repressão que levou à clandestinidade os setores que se manifestaram contra o acordo. Estes fatos atravessaram fronteiras e chamaram a atenção da opinião pública internacional. O governo militar teve que criar um grupo de estudos com a finalidade de reestruturar a reforma educativa com uma perspectiva mais “abrasileirada”. No entanto, no âmbito das línguas estrangeiras, este momento significou o estabelecimento definitivo da Língua Inglesa no currículo escolar, ocupando este espaço de uma forma tão contundente que por muito tempo a disciplina língua inglesa foi reconhecida como língua estrangeira em caráter único.

Com a LDB de 1961, as línguas estrangeiras haviam sido incluídas como disciplinas complementares, porém não obrigatórias e coube aos Conselhos Estaduais de Educação deliberar sobre sua constância no currículo escolar. No entanto, as mudanças propostas nesta lei – que não previam o ensino de nenhuma língua, mas abriam à possibilidade de escolha por parte das diferentes comunidades escolares, podendo inclusive, optar por uma língua clássica, como eram o Latim e o Grego; ou uma moderna, como Inglês, Francês e Espanhol, como parte dos currículos – não se alterou substancialmente a situação na qual o ensino de línguas se encontrava porque, na prática, “as línguas ensinadas alternaram entre o inglês e o francês” (CELADA, 2000, p. 84)

Em 1971, a LDB, 5692, regulamentou o ensino das línguas estrangeiras que passa novamente a adquirir o caráter obrigatório, tendo a comunidade liberdade de

escolher aquela que seja de interesse próprio e caso o estabelecimento tenha possibilidades de ministrá-la com eficiência (AZEVEDO, 1979 apud PICANÇO, 2003, p. 47) considerando que a obrigatoriedade estava restrita ao segundo grau.

A reivindicação pela volta do Espanhol ao ensino regular teve um impulso decisivo na década de 1980 com a fundação da primeira Associação de Professores de Espanhol no estado do Rio de Janeiro (APEERJ), e a reivindicação por parte desta junto ao governo do estado para instituir o Espanhol na grade curricular das escolas. O governo daquele estado assim o fez, determinando o ensino obrigatório da Língua Espanhola em todas as escolas do estado, através da Lei nº 2.447/1995. No entanto, esta vitória dependia da sua implantação nas escolas, o que de fato não está acontecendo ainda.

Cabe analisar, ainda, a resultante que deriva da adoção do Espanhol ibérico no sistema educativo brasileiro, que parece obedecer primordialmente a questões político-ideológicas, conforme expõe Rodrigues:

A necessidade de equiparar o Brasil às “nações cultas” e de que os cidadãos brasileiros tivessem, como os daquelas nações, acesso ao aprendizado de línguas vivas – já não se fala em aprender línguas clássicas, já os objetivos são mais funcionais. E algo que nos parece de fundamental importância nesse texto é que se insiste numa imagem que podemos interpretar como um eco daquela que vimos no Diretório do marquês de Pombal: a de que no Brasil se fala uma *língua inculta*, agora já o português, admitido como língua nacional, mas tão desprestigiado, nota-se, quanto em 1757 foi a língua geral. Nossa língua não serve para alcançar os objetivos que o mundo daquele momento nos impõe [...] (RODRIGUES, 2004, p. 8).

Dessa vontade de construir a identidade brasileira a partir de uma assimilação das culturas européias, pode-se abstrair que uma aproximação com os países hispano-americanos não era de interesse do governo de então. O imaginário das elites da época aceitava como válida a possibilidade de “dar as costas”³⁴ à proximidade geográfica que poderia relacionar o Brasil aos outros países do continente sul-americano, todos falantes do mesmo idioma Espanhol que estava sendo importado da península como símbolo de modernidade.

³⁴ A expressão refere-se à frase “Dar as costas à América Latina com o olhar voltado para a Europa”, citação que faz parte dos discursos integracionistas atuais.

Rahe (2006) afirma que este distanciamento cultural e político está justificado por alguns autores, devido primordialmente ao regime monárquico que imperou neste país, dando uma conotação *sui-generis* ao cenário político do Brasil com relação aos seus congêneres continentais.

No entanto, é conveniente destacar os ideais pan-americanos que datam do século XVIII, com a assinatura do Tratado de Madri em 1750 que registrava a promessa de respeito mútuo das duas coroas quanto aos territórios explorados. No século XIX, durante o processo de emancipação da América espanhola, as propostas de consolidar uma aliança entre os países ex-colônias tanto portuguesas como espanholas devia-se principalmente à necessidade de unir os povos americanos com o fim de garantir a recente independência das antigas colônias, conseguida com tanto derramamento de sangue, e preservar a paz nas Américas.

Hollanda (2004) faz uma crítica ao culto às letras no Brasil, argumentando que estas se mantêm como um saber de fachada principalmente impulsionado pela importação de sistemas filosóficos e ideologias políticas que promoviam a elucubração das idéias sem sair do campo mental, cumprindo um papel evasivo da realidade.

Já era perceptível o processo de subordinação ao pensamento estrangeiro, presente desde o processo da independência das nações ibero-americanas, tal como aconteceu com a adoção dos ideais da Revolução Francesa que não permitia atingir o cerne da sociedade, tendo como consequência a cisão entre o estado e a sociedade civil. O autor caracteriza os movimentos surgidos em solo americano como manifestações caricaturais como a figura do caudilho³⁵, ou o excessivo enquadramento com relação à Moscou partindo do comunismo, cuja manifestação do pensamento radicalmente conservador não se caracterizava como uma experiência viável no Brasil.

É necessário interpretar a condição do Brasil, de aproximação com a Europa e o distanciamento com os países hispano-americanos na década de 1940, para compreender a utilização da variedade ibérica do Espanhol, privilegiada principalmente pelo prestígio político e histórico.

³⁵ Domingo Faustino Sarmiento faz uma análise pormenorizada da figura do caudilho na sua obra *Facundo*, ambientado nos pampas argentinos após a revolução da independência da Espanha e na geração e estabelecimento da identidade do homem do sul perfilado na figura do gaúcho, homem que representa não só uma nação, senão uma região compreendida entre Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil.

Antes de adentrar no ensino do Espanhol em Campo Grande, é necessário discutir sobre o conceito de Língua Espanhola no âmbito dos professores dessa língua. A fronteira que as suas variedades estabelecem nessa concepção será discutida ao longo deste Capítulo e no Capítulo III nas falas dos professores entrevistados.

2.2 O ensino de Espanhol na fronteira das variedades

A heterogeneidade lingüística perceptível e evidente nas variedades existentes do Espanhol promove amplas discussões no âmbito do ensino desta língua como Língua Estrangeira. Marcadamente se observa que ao longo do tempo, houve uma hegemonia do Espanhol conhecido como “Espanhol Peninsular”, denominação que de fato é uma falácia se considerado que na Península existe uma diversidade de variedades com diferentes graus de alcance social. Provavelmente a variedade que tenha alcançado maior difusão mundial seja a variedade madrilenha³⁶, devido à grande quantidade de manuais de Espanhol que privilegiam essa variedade e que estão disseminados nos diferentes países onde o Espanhol é estudado como língua estrangeira. Camargo expressa uma evidente preocupação com este aspecto que é retomada nas Orientações Curriculares para o ensino do Espanhol (2006):

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol Peninsular, que se impôs por varias razões, tanto a professores hispanofalantes hispano-americanos quanto a estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante. (CAMARGO, 2004: 143-144).

É necessário reconhecer a existência de uma diversidade de variedades legitimadas pelo uso no âmbito dos hispano-falantes, assim como reconhecer qual é a relação que existe de aproximação e distanciamento que se verifica entre o Espanhol e o

³⁶ O mercado editorial espanhol é o segundo em importância pela quantidade de obras impressas em Espanhol. Os métodos de Espanhol que se vendem na Europa, Estados Unidos, China e África, entre os grandes mercados consumidores é proveniente da Espanha e estes na sua grande maioria privilegiam a variedade madrilenha.

Português. Ao mesmo tempo em que é uma língua de “fácil compreensão” é uma língua que, pela complexidade cultural que permeia seus efeitos de produção, pode se tornar mais ou menos acessível.

Existem três acontecimentos fundamentais para desenvolvimento do Espanhol como língua oficial: a publicação da Primeira Gramática Castelhana por Antonio de Nebrija em 1492, no mesmo ano, a retomada do território de Granada (em mãos dos árabes) pelos Reis Católicos, e a fundação da Real Academia Espanhola (RAE) em 1713.

Esses fatos históricos foram determinantes na designação da língua unificadora territorial, o Espanhol, como resultado do empenho dos intelectuais da época na sua sistematização e disseminação. Com o descobrimento da América, e a política intervencionista como consequência do processo de colonização, a existência de inúmeras línguas nativas obrigou os colonizadores, através das ordens missionárias, a agrupar essa diversidade numa única língua geral. No caso da região andina, o Quéchuá de Cuzco foi útil a este propósito. Esta estratégia serviu às ordens missionárias e às instâncias governamentais, como um caminho de aproximação e controle dos índios nativos da região. O bilingüismo individual nessa situação histórica de multilingüismo será uma das formas de ordenar a máquina social (ALFARO, 2001).

No século XVI, se observa a entrada de termos procedentes do Novo Mundo nos dicionários de Espanhol, entre eles designações provenientes do Quéchuá, do Guaraní e do Náhuatl reconhecidos como espanholismos. Sobre a questão dos americanismos, Irala assinala a importância dos estudos de Morínigo e o Dicionário do Espanhol da América:

A introdução do Dicionário do Espanhol da América, de Morínigo (1993), apresenta algumas questões que servem para justificar a existência de um dicionário que abarque as variedades americanas da língua surgida em solo europeu. Os estudos de Morínigo sobre variações da Língua Espanhola duraram mais de cinquenta anos e serviram de base para que outros lingüistas percebessem a importância de estudar a diversidade lingüística do castelhano. Alguns puristas, inclusive nativos de variantes não-peninsulares, defendem a idéia de unidade lingüística, como se a unidade de uma língua estivesse vinculada com a vontade de alguns intelectuais e não nas trocas comunicativas do cotidiano (IRALA 2004, p. 101).

A presença destes termos que enriqueceram o idioma Espanhol tal e como era conhecido, convergiu à designação de “americanismos”, antecipando-se ao *Diccionario Pan-Hispánico de Dudas*, editado em 2005 que abrange grande parte das variantes do Espanhol falado na América Latina.

O ano de 1713 marca um período importante no estabelecimento do Espanhol na sua concepção contemporânea. Nesse ano é fundada a RAE, como uma instituição de autoridade que passa a ditar a norma do Espanhol de prestígio como modelo a ser seguido com o fim de manter a pureza do idioma. No documento constitutivo inaugural da RAE lê-se:

La Real Academia Española se fundó en 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco, Marqués de Villena. Felipe V aprobó su constitución el 3 de octubre de 1714 y la colocó bajo su "amparo y Real Protección". Su propósito fue el de "fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza". Se representó tal finalidad con un emblema formado por un crisol al fuego con la leyenda Limpia, fija y de esplendor, obediente al propósito enunciado de combatir cuanto alterara la elegancia y pureza del idioma, y de fijarlo en el estado de plenitud alcanzado en el siglo XVI.³⁷

A grandiosidade alcançada no Século XVI, que consta na citação, refere-se ao “**Siglo de Oro**”, expressão que deve ser entendida no sentido amplo, já que abrange desde princípios do século XVI até final do século XVII, considerado o período áureo da literatura espanhola.

Interpreta-se o propósito da RAE como um discurso que contempla a “unidade lingüística” na qual foi difundida a variedade “híbrida” do Espanhol denominado estándar. A idéia de “Unidade lingüística” teve discursos inflamados ao seu favor, provenientes tanto da Península como dos países da América. O Mexicano Vasconcelos denominou de “raça cósmica” uma raça lingüística e não biológica (VASCONCELOS, 1992). Esta variedade é socialmente aceita como uma expressão “pura” ou “neutra” da

³⁷ A Real Academia Espanhola foi fundada em 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco, Marqués de Villena. Felipe V aprovou sua constituição no dia 3 de outubro de 1714 e colocou-a sob seu “amparo e Real Proteção”. Seu propósito foi “fixar as vozes e vocábulos da língua castelhana com sua maior propriedade, elegância e pureza”. Esta finalidade foi apresentada como um emblema formado por um feixe de fogo com a legenda: Limpa, fixa e de esplendor, obedecendo ao propósito anunciado de combater o que alterara a elegância e a pureza do idioma e de fixá-lo no estado de plenitude alcançado no século XVI (Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em jan. 2007).

língua, sem as interferências às quais se viu sujeito o Espanhol aqui na América, em contato com as outras línguas locais.

Bourdieu aborda esta questão ao analisar os usos sociais da língua, definida como uma relação de permuta lingüística com outros mercados, já que uma variedade estândar traz consigo uma aprovação instituída pelo segmento intelectual, que preza a permanência da “pureza” do veículo que expressa seu ideário hierárquico social, estabelecendo assim, as relações entre os capitais lingüísticos ou culturais dos interlocutores ou dos seus grupos. (BOURDIEU, 2000, p. 69).

O discurso das instituições difusoras do Espanhol que propalam a “homogeneidade do Espanhol” passa por uma revisão do seu conceito inaugural que afirmava que “[...] o modelo lingüístico que se impõe no ensino do Espanhol deve ser um modelo culto, baseado em uma norma prestigiada, a qual tenha um peso singular nos usos gerais do mundo hispânico” conforme sustentado por Moreno Fernández (2000, p. 88), sob a égide da RAE, ao argumentar que “[...] se a academia sanciona algo, admite-se a sanção com poucas ou nulas discussões (op. Cit., p.74). O mesmo autor argumenta que não obtendo resposta na RAE, admite-se a consulta a gramáticos renomados, como uma norma “pseudo-oficial” que possa validar o correto e o incorreto do idioma quando surgir uma dúvida entre os professores de Espanhol espalhados pelo mundo afora.

A RAE tem se mostrado menos radical nesta questão, adotando o discurso de um imaginário “Pan-hispânico”, difundido como “*la política panhispánica de la Real Academia Española*”, que preconiza a abolição da diferença. Isto já fora sinalizado ao incluir os termos qualificados como “americanismos”, e com a inclusão das Academias de Espanhol dos 21 países, na criação da Associação das Academias da Língua Espanhola, que têm colaborado no enriquecimento do Dicionário de Espanhol da RAE (DRAE). Porém, o discurso inaugural da reunião destas associações ainda tem indícios de homogeneização da língua ao indicar a defesa à unidade e integridade do idioma:

*En 1951, y por iniciativa del presidente Miguel Alemán, se convocó en México el I Congreso de Academias de la Lengua Española, en el cual se acordó la constitución de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Su fin primordial es trabajar asiduamente en la **defensa, unidad e***

integridad del idioma común, y velar porque su natural crecimiento sea conforme a la tradición y naturaleza íntima del español (grifo meu).³⁸

Irala afirma que esta posição da RAE é estratégica, já que o desenvolvimento do ideário Pan-hispânico cumpre dois objetivos: “operar no “outro” (falantes nativos) latino-americano o sentido de pertencimento e, para os que a ela se associarem (principalmente para os que estudam espanhol como língua estrangeira) possam sentir-se falantes de uma língua verdadeiramente internacional” (IRALA, 2005, p. 11).

É notável a iniciativa proposta no Paraguai com o Anteprojeto da Lei das Línguas do Paraguai, em 23 de fevereiro deste ano. Fruto de uma discussão entre a Comissão Nacional do Bilingüismo Paraguaio, a Oficina da Sociedade Civil e o MEC/Paraguai, num esforço conjunto, foi elaborado um documento que trata dos direitos lingüísticos de uma sociedade plurilíngüe como a paraguaia, com um destaque às disposições finais, no Artigo 45, que trata da Normativa da língua castelhana: “*La normativa de lengua castellana se regirá por las disposiciones de la Academia Paraguaya de la Lengua Castellana*” (grifo inexistente no original), o que demonstra um genuíno interesse de ter em mãos o dispositivo legal de normatização das suas línguas, assumindo a responsabilidade de regulamentar sua língua conforme seus aparatos normativos.

Os professores de Espanhol transitam na fronteira das variedades de diferentes formas, sendo suas crenças elementos definidores quanto à peculiaridade da diversidade existente no Espanhol. Em Campo Grande uma discussão que permanece é a diferença nominativa do Espanhol e Castelhana, como discutido no Capítulo I, no item Fronteiras Culturais.

A abordagem do ensino da Língua Espanhola nas escolas do Brasil e as Fronteiras Lingüísticas abordadas anteriormente constituem um preâmbulo para dar seqüência ao ensino de Espanhol nas escolas de Campo Grande: escolas estaduais e

³⁸ Em 1951, e por iniciativa do presidente Miguel Alemán, foi convocado no México o I Congresso de Academias da Língua Espanhola, onde ficou acordada a constituição da Associação das Academias da Língua Espanhola. Sua finalidade primordial é trabalhar assiduamente **na defesa da unidade e integridade do idioma comum**, e velar para que seu crescimento natural seja conforme a tradição e natureza íntima do espanhol. (Texto completo disponível em: <www.rae.es>. Acesso em jan. 2006, grifo meu).

escolas municipais, os institutos de idiomas e os professores particulares, tentando apresentar o lugar onde os professores de Espanhol desenvolvem suas práticas.

2.3 Delineando uma história: O ensino de Espanhol em Campo Grande

Proponho analisar a institucionalização do ensino do Espanhol em Campo Grande através de três modalidades de ensino: o ensino regular, os institutos de idiomas e as aulas particulares.

Muitos dos professores que ministravam aulas nos institutos de idiomas também atuavam ministrando aulas particulares e, por vezes, trabalhavam no ensino regular, principalmente nas aulas particulares, fato que ainda acontece. A falta de professores licenciados na área ficou evidenciada na contratação de professores denominados a grosso modo de “professores nativos”. Na sua grande maioria estes profissionais não eram licenciados na área, sendo muitos deles falantes nativos provenientes de países vizinhos ou migrantes espanhóis que aqui exerceram a docência na sua língua materna. Ser falante do Espanhol havia se tornado um pré-requisito para ser reconhecido como professor da Língua Espanhola. Este era um diferencial explorado comercialmente por institutos de idiomas, ou pelos próprios profissionais nas aulas particulares.

Enquanto os meios de informação anunciavam a expansão do Espanhol como língua estrangeira em território brasileiro, em Campo Grande os números apresentavam a seguinte realidade:

- 04 escolas da rede estadual de ensino médio oferecem o Espanhol como língua estrangeira, de um total de 168 escolas do Ensino Médio em todo o município, conforme dados obtidos no setor de estatística da SED-MS de 2007.
- 07 escolas da rede municipal oferecem o Espanhol, sendo que o Inglês é oferecido na quinta e sexta série e o espanhol na sétima e oitava, conforme dados obtidos no setor de línguas estrangeiras na SEMED - Campo Grande de 2006.

Nas escolas privadas, o ensino do Espanhol tem tido maior expansão, inclusive considerando que a oferta de outras modalidades de ensino é um chamariz para os pais

preocupados com a formação integral dos seus filhos e que tenham possibilidade de pagar por este diferencial.

2.3.1 O ensino de Espanhol nas escolas da Rede Estadual de Campo Grande

No ensino regular, verificou-se a presença do Espanhol no antigo Colégio Estadual Campograndense, hoje Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, no período de 1953 a 1961, tendo como professores Maria da Glória de Sá Rosa, José Pereira Lins e Adair de Aguiar.

Conforme pesquisa realizada por Moraes (2007), o professor José Pereira Lins assumiu a cadeira de Espanhol em 1953, sendo ele o responsável pela escolha do livro didático, o Manual de Espanhol de Idel Bécquer (1958) que seria utilizado durante todo o tempo em que se ensinou Espanhol nessa instituição.

Segundo a autora, o Conselho Estadual de Educação do Antigo Estado do Mato Grosso seguia as diretrizes estabelecidas pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, sendo estas as mesmas diretrizes que norteavam o Colégio Estadual Campograndense, seguindo, por tanto, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Lei Capanema de 1942.

No histórico da Escola, consta que a professora Maria da Glória Sá Rosa foi a primeira professora efetiva com licenciatura na área. No período de 1956 a 1958, a professora solicitou afastamento sendo substituída pelo professor Adair de Aguiar. A professora retornou em 1958 permanecendo no cargo até 1961, época em que, tendo entrado em vigor a LDB, é implantado o inglês como língua estrangeira moderna a ser estudada na escola.

Após um período onde não se registra a presença do Espanhol no cenário escolar, volta-se a encontrá-lo na escola no Projeto Máster³⁹. Em entrevista concedida pela Professora Célia Pires Mendes⁴⁰, licenciada em Letras com habilitação em Inglês e

³⁹ O "Projeto Máster", foi uma arrojada experiência destinada a capacitar o alunado da rede pública de segundo grau para ingressar na Universidade (1998-2001).

⁴⁰ A professora Célia Pires Mendes foi a primeira professora que lecionou Espanhol no Projeto Máster. Trabalhou no setor de currículo da SEMED/Campo Grande e idealizou a implantação da primeira Unidade Escolar do município que oferecesse Espanhol na sua grade curricular regular. Pela importância da sua atuação, foi convidada a participar desta pesquisa, tendo concedido entrevista na SEMED, em julho de 2007, a entrevista na íntegra está nos anexos.

Espanhol, e primeira professora dessa língua no Projeto, foram resgatados alguns pormenores do seu trabalho desenvolvido nessa instituição.

Conforme consta no histórico do Projeto Máster, a coordenação do mesmo estava a cargo da professora Aida ... (a professora Ceila não lembra do sobrenome da professora Aida), quando ainda estava em funcionamento na Praça do Radio Clube, no prédio cedido pela ordem religiosa Dom Bosco. Posteriormente, o Projeto mudou-se para o antigo hospital paraguaio, que foi reformado e re-inaugurado com o nome de E.E. Professor Hércules Maymone.

Como a demanda de professores de Espanhol cresceu, uma vez que eram ensinadas as duas línguas: Inglês e Espanhol foram contratadas as professoras Sandra Corral, licenciada em Letras e Julia Toledo, advogada, que permaneceu na escola mesmo após o término do Projeto Máster em 1992.

Quanto ao material didático utilizado, este era confeccionado pelos professores responsáveis. A professora Ceila Pires informou que foi analisado um material proveniente do Paraguai, mas que o mesmo apresentava seu conteúdo em Espanhol misturado ao Guaraní, que motivou o abandono da idéia de adotar esse material.

A opção de não utilizar um material que tivesse a presença do Guaraní parece estar justificada na tentativa de preservar o Espanhol das interferências regionais, uma vez que a variedade do Espanhol no Paraguai tem interferências desse outro idioma oficial, o Guaraní. Isto relembra o discurso da Real Academia Espanhola - RAE, de “preservar a pureza do Espanhol”, essa idéia pode ser relacionada às crenças do que significa a constituição de um idioma. Um amálgama derivado de diferentes contribuições de idiomas nativos a um idioma de referência, (isto quando se aplica, por exemplo, ao contato do Espanhol com idiomas nativos da América, por ocasião da sua abordagem em solo americano).

Em 1991, com a implantação da licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, em Campo Grande, ficou evidente a falta de escolas onde desenvolver o estágio supervisionado obrigatório em Língua Espanhola. Por este motivo a professora Iromar Maria Vilela sugeriu aos alunos desenvolver um trabalho diferenciado junto às escolas do Estado. Para tanto, foram oferecidos mini-cursos com duração de um semestre letivo, que além de propiciar

a prática por parte dos acadêmicos, proporcionou a aproximação da língua ensinada nesses mini-cursos à comunidade escolar.

Segundo depoimentos dos alunos recolhidos da época, após esse projeto, algumas escolas adotaram o Espanhol como língua estrangeira, como foi o caso da EE José Barbosa Rodrigues no ano de 1997.

Em 1999, a Secretaria de Estado de Educação abriu concurso para seleção de docentes de Língua Espanhola, sendo oferecidas 06 vagas para Campo Grande. Segundo a professora Marlei Caballero, egressa da segunda turma da licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol da UFMS, foi dada a opção de 20 ou 40 horas, ficando à escolha do professor. Nesse concurso foram lotadas 03 professoras que permaneceram na EE Professor Hércules Maymone.

Em 2005, foi aberto outro concurso para seleção de professores habilitados em Língua Espanhola. A oferta de vagas para Campo Grande não sofreu alteração com relação ao concurso anterior, sendo que para a habilitação em Língua Inglesa foram oferecidas 122 vagas na capital⁴¹. Essa evidente desproporcionalidade entre as vagas oferecidas para os professores habilitados em Inglês e Espanhol gerou protestos por parte dos professores de Espanhol.

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul enviou carta à Secretaria de Estado de Educação/MS, com um número significativo de assinaturas, no sentido de reivindicar uma distribuição mais equitativa das vagas referentes à língua estrangeira moderna: “[...] não solicitamos que sejam criadas mais vagas para as Línguas Estrangeiras Modernas, mas, como representantes do segmento profissional de docentes habilitados em Espanhol, solicitamos uma distribuição mais equitativa das vagas oferecidas [...]” como consta em carta enviada em 2005 ao professor Hélio de Lima, representante da pasta na ocasião.

Apesar da mobilização no envio da carta, não houve nenhuma alteração no edital do concurso, mantendo-se as 06 vagas originais. Diante dessa restrição de vagas para a área de Espanhol, alguns professores habilitados nessa língua optaram por prestar concurso para Português ou Literatura, sendo que o número de vagas para essas disciplinas era maior, aumentando a probabilidade de admissão dos concorrentes.

⁴¹ O resultado desse concurso está disponível em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, de 20 de dez. de 2005.

Segundo dados do Diário Oficial de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2005), apresentaram-se 28 candidatos para a Língua Espanhola em Campo Grande, dos quais foram aprovados e convocados 04 professores, tomando posse somente 02 docentes.

Em 2007 as escolas estaduais em Campo Grande que oferecem a Língua Espanhola como língua estrangeira moderna na sua grade curricular são:

- a) EE 26 de agosto;
- b) EE Hércules Maymone;
- c) EE Professora Zélia Quevedo;
- d) EE Professor Silvio Oliveira dos Santos;
- e) EE Tereza de Noronha (EJA).

Este panorama que afeta diretamente aos professores habilitados em Língua Espanhola, apresenta-se desalentador e demonstra um descompasso de ações por parte da máquina administrativa. Enquanto o Governo Popular⁴² desenvolvia na sua gestão uma política integracionista, o ensino da Língua Espanhola, elemento chave em qualquer proposta integradora, ia na contramão desse propósito. Cito três ações bastante abrangentes e significativas para esta pesquisa:

- a criação em novembro de 2005 da Zona de Integração do Centro-Oeste da América do Sul – Zicosul, composta por Comissões especiais da Argentina, Chile, Paraguai, Peru, Bolívia e Brasil (o único estado participante era o Mato Grosso do Sul);

- o Festival América do Sul, realizado nas suas quatro versões em Corumbá, município de Mato Grosso do Sul, é um evento cultural que reúne dez países do continente e teve sua primeira versão em 2004. No evento de 2005 foi elaborada a Carta de Corumbá, resultante da reunião dos ministros de Educação e Cultura e representantes presentes na ocasião, os quais assinaram o compromisso de desenvolver ações que beneficiassem o intercâmbio cultural dos seus respectivos países, considerando o intercâmbio lingüístico fundamental para promover a aproximação longamente adiada entre os países sul-americanos;

- a criação do Cursinho Popular em 2001, com o intuito de atender e melhor preparar para o vestibular os estudantes concluintes do Ensino Médio. Segundo dados

⁴² O governo de Zeca do PT, 1998-2006 caracterizou sua política de governo em procurar uma aproximação aos países vizinhos.

oficiais (SED/MS, 2007) o Cursinho já atendeu mais de 55 mil estudantes, dos quais 14 mil inscreveram-se para os vestibulares e 6 mil ingressaram nas universidades. Este cursinho oferece as duas línguas estrangeiras modernas, Inglês e Espanhol, já que estas estão incluídas em todas as instituições de ensino superior de Campo Grande nas suas provas de admissão: o vestibular.

Registra-se que a gestão governamental não efetivou uma proposta conexa para o ensino de espanhol. Enquanto o aluno do Ensino Médio não teve a oportunidade de aprender Espanhol na escola que frequentou durante 03 anos, ao concluir pode optar pela Língua Espanhola no Cursinho, onde estudará por seis meses ou um ano, antes de apresentar-se ao vestibular.

2.3.2 Diretrizes curriculares da Língua Espanhola do Estado de Mato Grosso do Sul

Tendo apresentado as Escolas Estaduais no ponto anterior, agora apresento as diretrizes curriculares referentes à Língua Espanhola elaboradas pela Secretaria de Educação⁴³ - SE/MS.

Em pesquisa documental, junto à Secretaria de Estado de Educação/MS, foram encontradas três diretrizes curriculares orientativas para a Língua Espanhola e uma diretriz geral de Ensino Bilíngüe e Bi cultural nas áreas de fronteira, que foi incluída entre os documentos elencados para esta pesquisa, considerando a importância dada às regiões de fronteira nesse documento. A seguir faço uma descrição mais pormenorizada dos documentos organizados e apresentados conforme data de publicação:

- Diretrizes curriculares da Língua Espanhola do 1º e 2º graus – volume 6 – 1992 (MATO GROSSO DO SUL, 1992).
- Diretrizes Gerais do Ensino Bilíngüe e Bi cultural nas áreas de fronteira – 1992 (MATO GROSSO DO SUL, 1992).
- Diretrizes curriculares da Língua Espanhola do 1º e 2º graus – volume 6 – 1996 (MATO GROSSO DO SUL, 1996).

⁴³ Secretaria de Estado de Educação – SED/MS é a nomenclatura atual deste órgão, no documento de 1992 o órgão é citado como Secretaria de Educação – SE/MS.

- Cadernos da Escola Guaicuru: Subsídios metodológicos de Língua Espanhola – volume 6 – 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

2.3.3 As Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola – 1992

Com o propósito de apreender o processo de construção das Diretrizes de 2002, entrevistei a professora Leocádia Aglaé Petry Leme⁴⁴, ex-Secretária de Estado de Educação, na gestão do Governador Pedro Pedrossian (1991-1995). Seu depoimento também é importante porque foi Reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados, tendo implantado o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola. Atualmente ocupa o cargo de vice-reitora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP.

Segundo a professora Leocádia, naquele momento, a discussão que permeava a área da Educação focalizava o fato de o professor não ter um parâmetro ou diretriz em que balizar seu fazer docente. Não existia um conteúdo unificador e isto impedia a aplicação de uma avaliação externa que pudesse retratar o desempenho de aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Na época, cada escola tinha um currículo que não vinculava seus conteúdos aos das outras escolas, fato que motivou a construção de um conteúdo mínimo como orientação a ser seguida pela escola.

Nesse contexto foi pensada a implantação do Espanhol no ensino regular, uma vez que, segundo a entrevistada, “não teria cabimento que a língua estrangeira a ser estudada nas escolas fosse apenas o Inglês, dada a condição histórica e posição geográfica ocupada pelo Estado de Mato Grosso do Sul” (ANEXO I, p. 158).

Para tanto, em 1992, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para língua Espanhola (volume 6), contemplando o 1º e 2º graus (ANEXO II, p. 161). A elaboração esteve a cargo da professora Regina Rodrigues Barreto. Cabe destacar que todas as diretrizes encontradas nesta pesquisa, com exceção da Diretriz Geral de Ensino Bilíngüe e Bi-cultural, tiveram a autoria da mesma técnica da SED/MS, durante sua elaboração

⁴⁴ A professora concedeu entrevista em julho de 2007.

foram convocados diferentes consultores⁴⁵ na área de Língua Espanhola, responsáveis pela elaboração e revisão do material.

Na apresentação das Diretrizes Curriculares (1992), apresenta-se o objetivo qual seja: [...] “destina-se a subsidiar a sua prática docente de forma estruturada, visando assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar, da pré-escola ao 2º Grau”. A preocupação registrada na fala da professora Leocádia quanto à falta de um conteúdo unificador está expressa da seguinte forma:

A sua adoção pelas escolas da Rede Estadual de Ensino, por certo, conferirá maior grau de homogeneidade à referida prática, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos comuns e contribuirá para evitar distorções tão freqüentes, como, por exemplo, o fato de professores de uma mesma série, em turma e/ou turnos diferentes trabalharem conteúdos tão díspares ou, ainda, professores de disciplinas diferentes trabalharem os mesmos conteúdos numa mesma série. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 9).

O documento assinala ainda, que teve como base as diretrizes gerais implantadas pela SED/MS em 1989, e contém modificações provenientes da prática dos docentes e da avaliação a partir de sua versão original.

O conteúdo desse documento está dividido em 04 linhas principais, a saber: fundamentação teórico-metodológica; sugestões e abordagens de atividades; materiais e procedimentos metodológicos e estratégias de avaliação.

A fundamentação teórico-metodológica apresenta os diferentes enfoques e métodos aplicados ao ensino de línguas estrangeiras, tais como: O Método de Tradução e Gramática; o Método Direto; o Método de Leitura; o Método Áudio-lingual; o Método Estrutural Situacional; o Método Cognitivo; o Método Funcional e o Método Nocial Funcional.

O documento esclarece que a apresentação de todos estes métodos vinculados ao ensino de línguas estrangeiras, deve-se à necessidade de esclarecer porque a Secretaria de Educação - SE/MS optou por adotar a concepção sócio-interacionista da linguagem.

⁴⁵ Conforme data de publicação das Diretrizes os consultores são: professora Marlene Alvarez Ferreira (1992); Prof. Msc. Ronaldo Assunção (1996) e profa. Msc. Elisabete Aparecida Marques (2000).

A Autora menciona o Método Nocial/Funcional como o método que consolidou a Abordagem Comunicativa. Já Aquilino Sánchez denomina como Método Comunicativo, associando-o ao método Nocial/Funcional, “*la metodología comunicativa no debería dissociarse de los programas nocial-funcionales* (SÁNCHEZ PÉREZ, 1977, p. 196).⁴⁶”

Para explicitar a finalidade do ensino de uma língua estrangeira são abordados os conceitos de língua e linguagem. Onde se destaca a importância de considerar três conceitos básicos de língua: A língua padrão ou norma culta; a língua como forma de comunicação e como espelho do pensamento e por último, a língua como um conjunto de variedades utilizadas pelos segmentos da sociedade.

Destaca a autora que este último conceito é coerente com o Projeto Político de Ensino da Língua Espanhola que considera a língua como:

variedades lingüísticas fortemente relacionadas com os seus falantes, o que implica dizer, com todos os outros fatos sociais. Nesta visão, língua não é um sistema desarticulado dos usuários, e por isso recebe os valores que os mesmos lhe atribuem (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 20).

A partir desse ponto de vista, as variedades não são consideradas erros, senão diferenças já que não existe o erro lingüístico.

Quanto à linguagem são destacados os seguintes: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Estas concepções vão de encontro com as considerações que estão expressas na fundamentação teórica, que trata da necessidade da aprendizagem da Língua Espanhola em Mato Grosso do Sul:

[...] considerando, principalmente, o fato relevante de Mato Grosso do Sul fazer parte de dois países que compõem o MERCOSUL, cuja língua oficial é o Espanhol. Além disso, esta unidade Federada está na fronteira com dois países hispânicos, Bolívia e Paraguai. É imprescindível que o ensino do Espanhol seja revisto, de tal forma, que a todos sejam dadas condições de domínio desse conhecimento e, para tanto, um novo enfoque metodológico deve ser definido. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p.13).

⁴⁶ A metodologia comunicativa não deveria dissociar-se dos programas nocial-funcionais.

Fica evidente a preocupação quanto à finalidade da aprendizagem da Língua Espanhola em Mato Grosso do Sul, conforme havia sido expresso pela professora Leocádia, principalmente em consideração à implantação do Mercosul e devido à proximidade com países hispano-falantes.

Esta idéia tem sido expressa por muitas pessoas quando perguntadas sobre seu parecer quanto à necessidade de saber falar a Língua Espanhola neste Estado. Parece que um acordo internacional, e a proximidade geográfica são pontos chaves para o reconhecimento de uma necessidade, embora na prática esse reconhecimento não se traduza em uma mudança refletida no currículo escolar.

Feitas essas considerações, o documento explicita as aulas de acordo à concepção interacionista da seguinte forma:

As aulas de acordo com a concepção interacionista devem ser transformadas em algo “vivo, atraente e vibrante”. Para se garantir um eficaz conhecimento da Língua Espanhola acredita-se como necessário considerar todos os aspectos da aprendizagem, em situações concretas. Os textos devem ser bem selecionados, abordando situações reais de vida dos alunos, para que os mesmos desenvolvam, em sala de aula, atividades verdadeiras de linguagem, seja na oralidade como na escrita (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 21, grifos da autora).

Salienta ainda a autora a necessidade de utilizar as estruturas da Língua Espanhola e seu vocabulário com a finalidade de interagir com outros falantes dessa língua, tal qual é feito na sua língua materna.

Em síntese, a autora cita que o ensino do Espanhol deve estar centrado em atividades de:

- a) compreensão e interlocução (oralidade), (*oír, comprender y hablar*);
- b) leitura de textos (*lectura*);
- c) produção de textos (*escrita*);
- d) reestruturação lingüística dos textos (*reescrita*)⁴⁷ (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 22).

Finaliza a fundamentação teórico-metodológica ressaltando o aspecto lúdico do ensino de idiomas, a necessidade de utilizar textos variados e entre eles os textos literários para alunos do 2º Grau.

⁴⁷ Ouvir, compreender e falar; leitura; escrita; reescrita.

Nas sugestões de atividades são apresentadas atividades orais de compreensão e interlocução; atividades de leitura; atividades de produção de textos e atividades de reestruturação lingüística.

Nas abordagens de atividades, o documento apresenta diferentes sugestões de atividades com a utilização de recursos como vídeo e som.

No que diz respeito à avaliação, apresenta muito rapidamente os fundamentos de Cipriano C. Luckesi (1984) que pondera sobre o procedimento de avaliação processual e prioriza a compreensão no desenvolvimento da aquisição da língua estrangeira.

2.3.4 Diretrizes Gerais do Ensino Bilíngüe e Bi-cultural nas áreas de fronteira – 1992

Considero também fundamental resgatar na Proposta de Educação para o Mato Grosso do Sul, os pressupostos fundamentais das políticas educacionais expressas nas diretrizes voltadas para áreas específicas como é o caso do ensino bilíngüe e bi-cultural nas áreas de fronteira (ANEXO II, p. 162), elaboradas por Silvia Helena Andrade de Brito em 1992 na mesma gestão de governo que o documento apresentado anteriormente no ponto 2.4.1.

O documento propõe um trabalho a ser desenvolvido através de um Programa de Ensino Bilíngüe nas escolas de fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul. Sua justificativa aborda a relação existente entre língua e cultura, abrindo um debate da questão da nacionalidade na constituição dos estados nacionais, e ainda aborda a etnia como um elemento classificador tão evidente no âmbito da fronteira.

Brito destaca o objetivo, qual seja:

[...] mapear, a partir das categorias aqui delineadas (no documento), todo o vasto contexto de relações sociais onde a prática educativa está se dando, já que somente este conhecimento pode nos levar a uma intergerência consciente e eficaz sobre processos pedagógicos específicos, tais como, a introdução do ensino bilíngüe numa escola de fronteira (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 14).

A autora se refere à questão do bilingüismo na escola abordando a problemática existente na fronteira com o Paraguai, onde com freqüência se dão casos de alunos paraguaios que freqüentam as escolas brasileiras, trazendo consigo não somente o idioma Espanhol, mas também o Guarani e em muitos dos casos, apenas o Guarani. Desta forma, registra-se a presença de falantes monolíngües, bilíngües e por vezes trilingües nessa fronteira.

Brito propõe um programa geral de ensino bilíngüe a partir de um estudo desenvolvido pela UNESCO, onde os alunos devam ser alfabetizados na sua língua materna, devido ao número de ocorrências de falantes do Guarani, a autora cita essa língua como materna e como segunda língua, a Língua Portuguesa. A autora sintetiza os objetivos do programa:

[...] o nosso objetivo neste programa não deverá ser a substituição de uma língua pela outra, mas a ampliação das possibilidades de aprendizagem, oferecidas pela escola à sua clientela, na medida em que esta possa mais rapidamente ter acesso ao conhecimento acumulado que se deseja transmitir (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 17).

Existe uma preocupação de explicitar a realidade da diversidade cultural envolvida na situação de contato nas fronteiras, com o cuidado de legitimar a existência do outro e o estabelecimento de relações sociais sem preconceitos nem discriminações.

Quero salientar que este programa só considera a fronteira com o Paraguai, não sendo mencionada a fronteira com a Bolívia, onde a problemática vigente na fronteira se evidencia também nas escolas brasileiras.

A proposta de educação para o Mato Grosso do Sul, considerando o ensino bilíngüe e bi-cultural, antevê o Projeto bi-nacional Escolas de Fronteira⁴⁸ que teve início em 2005 no sul do país, abrangendo os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná com Argentina e Paraguai. Até a presente data (2007) o Mato Grosso do Sul ainda não participa desse Projeto.

⁴⁸ O Projeto Escolas Bilíngües de Fronteira promove a integração do Mercosul Educacional com a implementação da educação bilíngüe no ensino fundamental voltado para alunos de escolas públicas localizadas na região de fronteira do Brasil e dos países do Mercosul. A iniciativa permite que as escolas envolvidas e os Ministérios da Educação dos países fronteiriços tenham a oportunidade de vivenciar a integração de culturas diferentes a partir do aprendizado do idioma do país vizinho (Texto disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=28&lang=br> Acesso jan. 2007).

2.3.5 Diretrizes curriculares da Língua Espanhola do 1º e 2º graus – volume 6 – 1996

Em 1996, no governo de Wilson Barbosa Martins (1995 – 1999), sendo Secretário de Educação o Dr. Aleixo Paraguassú Neto, são reeditadas as diretrizes curriculares para o ensino do Espanhol, no mesmo formato do documento de 1992, são reeditadas inclusive as epígrafes que abrem os capítulos do documento, embora apareça na sua capa “revisto e atualizado” (ANEXO II, p. 163).

Ao que tudo indica, a ausência de modificações no documento deve-se ao fato de não ter ocorrido a inclusão da Língua Espanhola no currículo regular, conforme já destacado.

2.3.6 Cadernos da Escola Guaicuru: Subsídios metodológicos de Língua Espanhola – 2000

Em 2000, durante o primeiro governo de Zeca do PT (1998 – 2002), sendo o secretário de estado de educação Pedro Kemp, é editada a série de fundamentos Político-Pedagógicos, mais conhecidos como Cadernos da Escola Guaicuru (ANEXO II, p. 164), nos quais estão expostos os subsídios metodológicos de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental. A responsável pelo documento ainda é a professora Regina Barreto com a consultoria da profa. Elizabete Aparecida Marques da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Na introdução o documento destaca a influência que o Mercosul representa com a presença crescente do Espanhol no Mato Grosso do Sul, que:

“[...] representa uma possibilidade de desenvolver a consciência de latinidade, tendo em vista, principalmente a estratégica situação desta Unidade Federada com povos de língua hispânica e a sua efetiva participação no MERCOSUL” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 2).

Novamente são citados os dois pontos que fundamentam os documentos anteriormente apresentados: a criação do Mercosul e a proximidade com os países hispano-falantes, tanto que é citada a consciência de latinidade⁴⁹. O documento ainda salienta que, para o sul-mato-grossense, o domínio do Espanhol significa o desejo deliberado de promover um rompimento com o isolamento atual entre povos vizinhos e unidos por uma mesma identidade histórica.

O documento apresenta algumas modificações, se comparado com os anteriores (1992, 1996), uma delas é a retirada da fundamentação teórico-metodológica abordando os diferentes Métodos de ensino das línguas estrangeiras. Mantiveram-se as orientações das diretrizes anteriores, acrescidas de novas propostas de exercícios para o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever.

Vale salientar que a autora mantém a proposta de desenvolvimento das quatro habilidades citadas anteriormente, contrariando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se detêm na leitura e compreensão de texto.

A Proposta do documento desenvolve a noção da aprendizagem de natureza social, fundamentada em um dado contexto histórico, cultural e institucional, sendo que a concepção do processo de ensino de línguas estrangeiras tem como base a Ciência da História.

Os conteúdos propostos estão estreitamente vinculados ao uso efetivo da linguagem, e o papel que o professor desenvolve é de mediador, considerando que a palavra do outro deve ser respeitada, uma vez que a prática oral é salientada na aprendizagem, é proposto o estabelecimento de um vínculo entre a língua estrangeira e a língua materna.

A avaliação proposta tem Luckesi (1984) como fundamentação teórica, conforme os documentos anteriores, em que existe a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem.

A diferença deste documento com relação aos anteriores é que está dirigido para o ensino fundamental, a diferença dos outros que foram formulados para o ensino médio. Os cadernos guaicurus ainda são encontrados em algumas escolas, ainda que o número

⁴⁹ Existe a idéia de que o Brasil não se vê como país latino, uma vez que se consideram latino-americanos os países que falam Espanhol.

de escolas que oferecem a Língua Espanhola no ensino fundamental nas unidades escolares de Campo Grande seja tão reduzido, contemplando 06 escolas⁵⁰.

2.3.7 Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul - 2006

Na gestão José Orcírio (Zeca do PT) de 1998 a 2006, e sendo o secretário de estado de educação o professor Hélio de Lima, foram elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (ANEXO II, p. 165), o documento está dividido por áreas conforme as orientações do MEC/BR. Na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do referido documento, que abrange as línguas estrangeiras, apenas está incluída a Língua Inglesa.

Inclusive a Sociologia, disciplina que foi incluída em 2007 consta nesse documento, no entanto, a Língua Espanhola, mais uma vez é negligenciada pelo poder público. Este fato ganha destaque em vista de que na data da segunda publicação desses Referenciais Curriculares em 2006, já havia sido promulgada a Lei 11.161/05 que no caput do Artigo 1 orienta a oferta obrigatória pela escola para os alunos do ensino médio.

2.4. O ensino do Espanhol na Rede Municipal em Campo Grande / MS

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - REME, a oferta da Língua Espanhola é registrada na década de 1990. A professora Ceila Pires Mendes, em entrevista concedida para a elaboração desta pesquisa (ANEXO I, p. 158), recorda que, após ter desenvolvido a docência em Espanhol no Projeto Máster, em 1999, foi convocada para trabalhar no setor de Currículo na REME. Estando nesse cargo, apresentou projeto para o oferecimento da Língua Espanhola nas escolas do município,

⁵⁰ Os dados mostram que esse número tem se mantido desde 2000 até 2007. Dados coletados no setor do Ensino Fundamental na SED/MS em out. de 2007.

tendo o apoio da professora Maria Nilene Badeca, na ocasião Secretária de Educação do município de Campo Grande.

A primeira escola a ser contemplada com o projeto foi a Escola Municipal Santos Dumont, onde a professora Ceila trabalhou ministrando as aulas de Espanhol, tendo adotado o livro *Vamos a Hablar* da editora Ática.

Durante a década de 1990 o número de escolas municipais que ofereciam Espanhol na sua grade regular registrou um aumento que foi constatado pela professora Carolina Monteiro Santee (2001), em pesquisa desenvolvida para relatório de mestrado: O sentido de ensinar e de aprender Língua Estrangeira Moderna – Inglês para professores da Rede Municipal de ensino de Campo Grande – MS, tendo registrado os seguintes dados fornecidos pela Equipe de Currículo: "Das 80 escolas da REME 78 ministram LEM, 66 Língua Inglesa e 11 Língua Espanhola" (SANTEE, 2001, p. 59).

Em pesquisa recente junto ao setor de Línguas Estrangeiras da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED fui informada que em 2007 são 07 as escolas que oferecem o Espanhol na sua grade curricular, a saber:

- EM Prof. Licurgo de Oliveira Bastos;
- EM Elpidio Reis;
- EM Prof. Luis Antonio de Sá Carvalho;
- EM Bernardo Franco Bais;
- EM Profa. Eulália Neto Lessa;
- EM Prof. Hércules Maymone;
- EM Irmã Edith Coelho.

A REME ainda atua junto aos funcionários do município, oferecendo cursos de capacitação através do CECAP, coordenado pela Divisão de Formação de Administrativos – DFA. Na área de línguas estrangeiras, são oferecidos curso de Inglês e Espanhol com material apostilado, formulado pelo professor ministrante.

Segundo depoimento da professora Ceila, a Secretaria Municipal de Administração, através do CECAP ofereceu um curso de capacitação para professores da REME, com habilitação em outras áreas e que já tivessem alguma proximidade com a Língua Espanhola. O curso teve a duração de três anos e formou professores que posteriormente exerceram a docência em Espanhol.

A professora Ceila foi a primeira docente a oferecer um curso preparatório para o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE através do SENAC. O curso de línguas estrangeiras no SENAC foi desativado no ano 2001.

2.5 O ensino do Espanhol no Colégio Militar de Campo Grande/MS

Em 1998 o Colégio Militar de Campo Grande abriu concurso para selecionar professores de Espanhol para início do ano letivo de 1999, sendo selecionada a professora Rosana Sant’Ana de Moraes. Em entrevista concedida a esta pesquisadora, essa professora informou que, durante o ano de 1998, o Colégio Militar estruturou a área de línguas estrangeiras-Espanhol, tendo como foco a preparação dos alunos para o Vestibular, adquirindo, dessa forma, um caráter instrumental. Segundo depoimento da professora Rosana, os professores do colégio trabalham o desenvolvimento lingüístico comunicativo, sendo isto possível graças ao reduzido número de alunos por sala, não excedendo o número de 15 alunos, o que quantitativamente significa uns 30% do total de alunos por série do Ensino Médio.

Entre os materiais adotados no Colégio Militar estão os livros *Expansión* da editora FTD para o primeiro e segundo ano do Ensino Médio e o livro *Listo* da editora Santillana para o terceiro ano. É relevante conhecer materiais utilizados no Colégio Militar, já que se trata de uma escola de referência em termos de qualidade de aprendizagem em línguas estrangeiras. Prova disto é o nível que o material utilizado no terceiro ano corresponde ao nível avançado no ensino de Espanhol.

2.6 O ensino do Espanhol nos Institutos de Idiomas em Campo Grande / MS

O ensino do Espanhol nos institutos de idiomas em Campo Grande registra a presença do instituto King’s em 1984. A professora Marlene Alvarez Ferreira ministrou aulas de Espanhol por 05 anos até o fechamento da escola, sendo encerradas suas atividades em 1990. O material didático utilizado era de Curitiba, PR, não havendo

registros mais detalhados neste ponto. Como a escola não existe na atualidade, os dados foram recolhidos em entrevista concedida pela professora Marlene (ANEXO IV, p. 159).

Em 1983, as professoras: Bárbara Ann Newman e Luiza Kinoshita inauguram o Centro de Idiomas Stratford como o primeiro estabelecimento a oferecer 05 idiomas: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e Italiano. Nos seus registros consta a primeira turma de Espanhol em 1984.

Em entrevista para esta pesquisa, as professoras informaram que não existia material didático à disposição na cidade, motivo que levou a professora Bárbara até São Paulo, capital, à procura de um material que pudesse ser utilizado, sendo adotado um livro de alfabetização proveniente da Espanha. O Centro de Idiomas Stratford encerrou suas atividades em 2005, motivo pelo qual dados mais detalhados sobre o material existente e outras informações pormenorizadas não puderam ser obtidas.

Com este material trabalhou o primeiro professor contratado pelo Stratford, Jorge Benevides, boliviano de origem. As professoras argumentam que naquela época não havia professores com habilitação específica na área, o que levou a coordenação da escola a selecionar entre os “professores nativos” ou quem demonstrasse conhecimentos básicos da língua para ocupar o cargo de professor de Espanhol. Com a finalidade de aprimorar o desempenho dos professores contratados, a escola oferecia cursos de didática do ensino de línguas estrangeiras a cargo das proprietárias da escola.

Nestas aulas eram apresentadas, discutidas e praticadas metodologias aplicadas ao ensino de língua estrangeira de um modo geral, constituindo-se em um processo de preparação e aprendizagem, principalmente para aqueles profissionais que, tendo ingressado na carreira docente, inclusive alguns sem formação específica, não tinham ferramentas suficientes para ministrar uma aula de língua estrangeira com segurança e com um bom aproveitamento do aluno.

Segundo a professora Bárbara Ann Newman, Maira Araújo de Almeida Mendonça, que hoje ocupa o cargo de tradutora juramentada foi professora nesse mesmo instituto, tendo começado a desenvolver um material didático a ser utilizado nas aulas, porém, nessa época já começaram a chegar livros didáticos na sua maioria provenientes da Espanha.

Posteriormente surgiram outros institutos de idiomas como o Pink and Blue, CCAA, Fisk, Hispânico e outros. Na década de 1990, com assinatura do Tratado de Assunção que daria lugar ao Mercosul, houve uma demanda maior pela Língua Espanhola, que seria conhecida no âmbito brasileiro como o “boom do Espanhol”, acreditando-se que a partir de então, o tratamento dado ao Espanhol seria de maior prestígio e interesse e ampliaria o mercado de trabalho para os profissionais da área. De fato, a demanda nos institutos de idiomas aumentou, embora não conforme o esperado e na atualidade o número de alunos de Espanhol proporcionalmente ao número de alunos de inglês ainda é muito díspar.

Quanto à demanda de profissionais, os institutos de idiomas ainda selecionam os professores de Espanhol pelo domínio de língua que estes possam apresentar sendo muito requeridos ainda os “professores nativos” ou profissionais que tenham vivido em algum país hispano-falante. Conforme informações de coordenadores e proprietários de alguns institutos de idiomas da cidade.

Embora este seja o quadro atual nos institutos de idiomas em Campo Grande, nota-se uma certa mudança nos proprietários dessas instituições, uma vez que começam a solicitar que seus professores tenham formação na área, isto é, licenciatura em letras com habilitação na língua estrangeira para a qual estão sendo contratados. Este é o caso dos Centros de Línguas nas IESs que exigem que seus professores tenham como mínimo a graduação, o CELIN da UNIDERP dá preferência aos professores com pós graduação na área.

2.7 Os Professores particulares

Para referir-me aos professores particulares caberia nomear todos os professores que exerceram a docência em Espanhol nessa modalidade em Campo Grande/MS. No entanto, a própria condição de eventualidade profissional que se faz presente neste segmento, não permite registrar o nome de todos aqueles que, sendo imigrantes provenientes de diferentes países hispano-falantes que exerceram a docência da sua língua materna, ou brasileiros que tendo aprendido a falar Espanhol, dedicaram-

se a ministrar aulas dessa língua. No entanto, devido a importante contribuição de um professor, por ter sido ele autor da única gramática de Espanhol editada em Campo Grande/MS, além dele ter sido apenas professor particular, julgo importante destacar o exemplo do professor Santiago Miravet de Calatrava.

Pela falta de fontes documentais que possam resgatar a participação dos “professores particulares” na docência do Espanhol em Campo Grande em anos anteriores, as informações sobre o professor Santiago Miravet de Calatrava provem de depoimentos de professores que conheceram e conviveram com ele na década de 1980. Observam-se algumas características enquanto sua condição de professor de Espanhol:

- Em Campo Grande não existem registros que tenha trabalhado para um Instituto de Idiomas ou Escola regular, desenvolveu a docência de Espanhol na condição de professor particular;
- Escreveu dois livros, um de gramática e outro de didática, ambos publicados pela UFMS (ANEXO II, p. 166);
- É membro fundador da Associação Sul Mato-grossense de Professores de Espanhol – ASMPE, hoje APEEMS, conforme registro em ata de maio de 1990.

Contam os depoimentos recolhidos de estudantes de Espanhol para este trabalho, que na década de 1980 que o professor Santiago Miravet de Calatrava ministrava aulas particulares de Espanhol numa sala localizada nas proximidades do Colégio Dom Bosco. Tendo exercido a docência por alguns anos e perante a dificuldade de encontrar um material que de fato atendesse às suas necessidades, o professor Santiago (como era conhecido) escreveu um livro intitulado *Gramática Española*, editado em 1984 pela editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A formação do professor Santiago é narrada pelo professor Eusébio García Barrio na apresentação da citada gramática:

El autor, después de una grande experiencia en el campo cultural español, enveredó en el terreno de la enseñanza y el libro que ahora presentamos a los lectores y estudiosos del idioma español, es fruto de su experiencia profesional, como profesor de español; además de formado en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Pontífica Universidad Católica – PUC – del Rio Grande del Sur y el año de 1984, se forma en Licenciatura Plena en Psicología Clínica, Escolar e Industrial por las Facultades Unidas Católicas

*de Mato Grosso – FUCMT – de Campo Grande – MS*⁵¹ (MIRAVET DE CALATRAVA, 1984).

Observa-se que o professor Santiago não tinha formação específica na área de Língua Espanhola, fato que era comum entre os professores que exerceram a docência nessa área nos institutos de idiomas ou ministrando aulas particulares em Campo Grande.

Na obra, o autor se reporta a sua origem espanhola apresentando uma visão homogeneizadora da língua, trazendo a idéia de um Espanhol estândar hegemônico onde não haveria espaço para as variedades regionais:

*El idioma español que ahora les presentamos, es aquél que se habla en España dentro de su contexto nacional, lo presentamos de la forma genuina y musical como lo hablan aquellos españoles que hacen de su lengua el orgullo de la madre patria y **sin los regionalismos** que les es inherente* (MIRAVET DE CALATRAVA, 1984, grifo meu)⁵².

Essa tendência de utilizar o Espanhol estândar, homogêneo e “limpo” de regionalismos esteve tanto em professores “nativos” quanto entre os professores licenciados, já que ser falante ou adotar uma determinada variedade do Espanhol implicava (e ainda implica) na criação de rótulos que estigmatizavam e classificavam seus usuários, geralmente de acordo aos parâmetros do senso comum avaliativos conforme o status do país de origem.

O trabalho dos professores particulares ganha uma conotação diferenciada dos professores de escolas ou institutos de idiomas uma vez que estes estabelecem as condições para a realização das aulas de acordo as possibilidades tanto dos professores quanto dos alunos, não existe uma instituição intermediando estes aspectos que são determinados em conjunto pelos interessados. Em vista disso, o andamento das aulas

⁵¹ O autor, depois de uma grande experiência na área cultural espanhola, direcionou-se na área do ensino e o livro que agora apresentamos aos leitores e estudiosos do idioma espanhol, é fruto de sua inexperiência profissional, como professor de espanhol; além de formado em Ciências Jurídicas e Sociais, na Pontifícia Universidade Católica – PUC – do Rio Grande do Sul, e no ano 1984, formou-se em Licenciaturas Plena em Psicologia Clínica, Escolar e Industrial pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMAT – de Campo Grande/MS (MIRAVET DE CALATRAVA, 1946).

⁵² O idioma espanhol que agora lhes apresentamos é aquele que se fala na Espanha dentro de seu contexto nacional, apresentamos o mesmo de forma genuína e musical tal como é falado por aqueles espanhóis que fazem da sua língua o orgulho da pátria mãe e **sem os regionalismos** que lhe é inherente (MIRAVET DE CALATRAVA, 1984, grifo meu).

adquire uma dinâmica própria, conforme o aprendizado do aluno e sem obedecer um calendário específico, por vezes chegando a abranger o período que se considera de férias.

Quanto ao material a ser utilizado, o professor tem liberdade de escolher o método a ser seguido conforme o seu conhecimento e experiências, levando em consideração as necessidades do aluno e seu tempo disponível para a aprendizagem do idioma alvo.

O horário é combinado entre o professor e o aluno, existindo uma flexibilidade quanto à reposição de aulas perdidas por qualquer eventualidade tanto da parte do professor quanto do aluno.

O local é predeterminado entre as partes (professor e aluno), havendo a possibilidade do professor deslocar-se até a casa ou local de trabalho do aluno ou vice-versa. Normalmente os professores que vão até a casa ou trabalho do aluno costumam cobrar um pouco a mais pelo deslocamento.

Quanto aos proventos recebidos pelo exercício da docência como professor particular, costuma ser maior que aqueles recebidos como professor de uma instituição, embora o instituto costume oferecer uma certa garantia quanto ao pagamento do salário, fato que não é garantido no acordo verbal que se estabelece entre o professor particular e o aluno.

Outro diferencial representativo refere-se à continuidade das aulas, enquanto nos institutos de idiomas o calendário está definido conforme o calendário escolar, os professores particulares podem alterar seu calendário sem esse parâmetro preestabelecido. Mas isto, que pode a primeira vista ser entendido como uma vantagem para as partes, na realidade favorece apenas o aluno, uma vez que, se por ventura este não puder dar continuidade aos estudos pode encerrar as aulas a qualquer tempo, acarretando, por vezes, dificuldades ao professor que não pode contar com aquele rendimento como garantido para suas despesas.

Em vista da fragilidade dos contratos estabelecidos para as aulas particulares, o professor particular normalmente atua em instituições que possam garantir a segurança de um pagamento pelo menos mensal e enquanto dure o semestre letivo. Na atualidade, um número reduzido de institutos de idiomas dá as devidas garantias aos seus

professores, sendo a prática do registro em carteira cada vez menor, adotando-se a contratação por períodos curtos (1 semestre letivo), sem direito a férias e outros benefícios que o registro possibilita.

A questão salarial é um dos motivos que levam os professores que atuam como professores particulares, a assumir novas turmas nos institutos de idiomas, como será apresentado no capítulo III quando for tratado o exercício dos professores entrevistados para esta pesquisa.

2.8 Legalidade – A formação dos professores de Espanhol em Campo Grande/MS

O Conselheiro Valnir Chagas é relator do Parecer CNE - 283/62, aprovado em 19 de outubro de 1962 no Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata sobre as habilitações das Licenciaturas Plenas, relatando no seu conteúdo o histórico dos cursos de Letras Neolatinas. Consta no documento que o curso de Línguas Neolatinas habilitava ao mesmo tempo em quatro e em até três anos, para nada menos que cinco línguas com as respectivas Literaturas. Por ser praticamente impossível cumprir a proposta do curso, na prática, os alunos se viam obrigados a estudar com ênfase em uma ou duas línguas, sem aprofundar nos estudos das restantes, o que de certa forma é considerado uma antecipação ao quadro atual das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras.

Como um antecedente à própria reforma referente ao Ensino Superior de 1968, o decreto lei 53 de 1966 trazia como novidade a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, bem como a criação de uma unidade voltada exclusivamente para a formação de professores que atendam o ensino secundário. E de especialistas em educação: a Faculdade de educação.

Com a Lei nº 5.540/68 são definidos os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. O curso de Pedagogia, sob a reforma Universitária, foi retomado pelo Parecer nº 252/69 de 11/04/69 de Valnir Chagas. Este parecer institui no curso, segundo a idéia de polivalência, a parte comum.

Posteriormente a LDB, Lei nº 5.692/71 tornou obrigatório o estudo do Português com suas respectivas Literaturas em todas as modalidades dos cursos de Letras, ficando também restrito o estudo das Línguas Estrangeiras a uma, porém com uma amplitude de seleção desta língua que abrangia do Francês ao Grego e do Latim ao Russo ou Japonês (BRASIL, CNE, 187/86).

Tanto a obrigatoriedade do estudo do Português como a redução a uma língua estrangeira nas Licenciaturas em Letras, conduziu à delimitação e a estruturação de um currículo mínimo formado por uma parte comum e uma diversificada, sendo assim distribuídas:

A parte comum compreende Português, com a respectiva Literatura, Latim e os conhecimentos básicos de Lingüística necessários às línguas vernácula e estrangeiras. Esse “básico” é o que nos parece exeqüível em âmbito nacional [...].

Por sua vez, a parte diversificada abrange as línguas estrangeiras clássicas ou modernas com as correspondentes literaturas, além de três ou outras matérias – Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica [...] (BRASIL, CNE, Parecer 283/62, grifo do autor).

No Parecer do CNE 236/65, aprovado em 10 de junho de 1965, o currículo mínimo de Letras se mantém conforme o Parecer do CNE 283/62, como consta no documento:

As disciplinas em que se habilitarão os futuros diplomados são basicamente as mesmas em ambos os casos: línguas vernácula e estrangeiras; de sorte que a diferença de uma para o outro será menos uma questão de matérias que de método – distribuição de programas – a ser resolvida por estabelecimento em função do tempo disponível e dos graus escolares [ginásio ou ginásio e colégio a serem atendidos] (Ibid.).

No que se refere às línguas estrangeiras (Espanhol ou Inglês), a modificação fundamental está na eliminação da exigência de um estudo literário mais amplo. Sendo que a Portaria Ministerial nº 168 de 23 de junho de 1965 estabelece o currículo mínimo para o curso de Letras.

Em 1962, como um embrião do ensino superior público no sul do então Estado de Mato Grosso, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia, como consta a seguir:

Tomando-se como centro de um círculo hipotético o campus de Campo Grande, a UFMS abrange uma extensa área geográfico-educacional que resulta num raio de mais de 500 km; atingindo cerca de cem municípios, incluindo estados e países limítrofes, tais como Paraguai e Bolívia, de onde se origina parte de seus alunos-convênio (UFMS 2001, p. 01).

Fica evidenciado que o discurso da proximidade geográfica já comentado anteriormente também faz parte da implantação da principal Universidade do Mato Grosso. Apenas em 1990, é apresentada a proposta de criação do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul⁵³. A justificativa retoma a característica fronteiriça de Mato Grosso. (observar que desloquei esse parágrafo) O documento ainda cita vínculos estreitos com os países vizinhos como uma justificativa para o estudo da Língua Espanhola:

[...] laços profundos com Paraguai e Bolívia, e a necessidade de aprofundar essa união através do estudo da língua e da literatura espanhola, a fim de que os valores latino-americanos ganhem consistência através da consciência do que compete ao Estado no contexto dos países do Cone Sul (UFMS, 1990, p. 4).

O documento enfatiza que seria impossível pensar num curso de Letras sem contar com a habilitação em Espanhol, uma vez que isso significaria eliminá-lo do processo cultural sul-mato-grossense. Finaliza a justificativa acrescentando o interesse existente em âmbito nacional em oferecer a língua espanhola no 2º Grau.

A Resolução nº123 de 31 de agosto de 1990 pronuncia-se favorável à criação da habilitação Português/Espanhol no Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas – CCHS – cujo ato de autorização provém da Resolução COUN 60/90, com reconhecimento estabelecido pela Portaria nº 486/1997 do Ministério de Educação e Cultura – MEC/BR.

Tanto o histórico da criação da UFMS quanto a justificativa da implantação da Licenciatura com habilitação em Português/Espanhol fazem referência à questão da proximidade geográfica e à existência de laços culturais com os países limítrofes. Parece

⁵³ Em 1979, após a divisão do Estado, é garantida a condição federal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei Federal nº 6.674.

que este seria um pressuposto fundamental no seu posicionamento em quanto Instituição de Ensino Superior do Estado.

Considerando a justificativa apresentada pela UFMS por motivo da criação do curso de Letras em Campo Grande, é pertinente questionar os fatores que definiram a implantação da Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Inglês em Corumbá, no ano de 1970: “Através da Lei Estadual de 2.972/69 foi criada a Universidade Estadual do Mato Grosso, sendo criados e incorporados os Centros Pedagógicos de Corumbá, três Lagoas e Dourados, através da Lei Estadual de jan. 1970” (UFMS, 1990, p.04).

A justificativa dos “laços profundos e a necessidade de aprender a língua dos países vizinhos” (grifo meu) não foi levada em consideração quando da criação do curso de Letras em Corumbá, município fronteiriço com a Bolívia.

Outro ponto que não ficou claro na justificativa para a criação da habilitação Português/Espanhol refere-se ao argumento de “aprofundar a união com a Bolívia e o Paraguai através do estudo da língua e da **literatura espanhola**” (grifo inexistente no documento). Ora, desde 1962, o relator dos Pareceres que instituem a Licenciatura em Letras, refere-se **às Literaturas**. Justamente um diferencial no âmbito desta Licenciatura é a existência de uma língua (Espanhol ou Castelhana) e **suas Literaturas** (grifos inexistentes no original): espanhola e hispano-americana, que de fato co-existem com características próprias e cuja riqueza tanto de uma quanto de outra são mundialmente reconhecidas.

Talvez essa falta de detalhamento na percepção do “outro”, no fazer das suas produções literárias, entre outras, seja um dos motivos da desvalorização e do afastamento que a idéia de “proximidade geográfica fronteiriça” encobre. Essa percepção de afastamento está registrada nas palavras de Augusto Roa Bastos, escritor paraguaio:

*“[...] Estuvimos revisando, con Alejandro Maciel, con quien trabajamos en una biblioteca de autores, la nómina de escritores del Brasil y comprobamos con cierta decepción, que no tenemos traducciones de sus obras en español. O las que existían, están agotadas. Y esas obras, queridos amigos, son el puente que necesitan los pueblos para transitar el espíritu comunitario y adentrarse de verdad, más allá del mercadeo y las postales de turismo, en el alma colectiva. **Brasil ha sido históricamente la “tierra incógnita” de***

Sudamérica. Como aquellos países míticos del “Preste Juan” en Oriente que buscaban afanosamente las expediciones del príncipe don Enrique el Navegante. Los hispanoamericanos observamos como entre brumas un país continente gigantesco que se extiende majestuoso por llanuras, cerros, morros, sertones, mar, selvas y humedales [...]” (grifo meu).⁵⁴

Nesse trecho da carta redigida pelo escritor paraguaio Augusto Roa Bastos, por motivo da sua nomeação como Doutor Honoris Causa da Universidade de Florianópolis, transparece a idéia do distante e do incógnito que parece representar o Brasil aos olhos de um vizinho estrangeiro. Nas palavras de Bourdieu (2000), a fronteira é resultado de uma divisão caracterizada pela sua peculiaridade de delimitar e ao mesmo tempo constituir um campo de tensões acumuladas.

A fronteira nunca é mais do que o produto de uma divisão a que se atribuirá maior ou menor fundamento na ‘realidade’ segundo os elementos que ela reúne [...]. A fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta [...] (BOURDIEU, 2000, p. 114).

Esse conceito de divisão que implica uma caracterização de legalidade, de reconhecimento e de ser genuíno é subjetivado nesta pesquisa, para desenvolver alguns aspectos citados, a exemplo da dicotomia professor licenciado e professor leigo. A formação de professores de espanhol teve início em Mato Grosso do Sul com a implantação da Licenciatura em Letras e habilitação em Português/Espanhol da UFMS, em Campo Grande em 1990. Seqüencialmente outros *campi* na UFMS ofereceram esta habilitação: o campus de Aquidauana em 1996, Coxim em 1998 e Corumbá em 2007. Outra instituição que oferece esta Licenciatura no Estado é a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul em Dourados. Entre as Instituições de iniciativa privada constam a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP

⁵⁴ Estivemos revisando com Alejandro Maciel, com quem trabalhamos em uma biblioteca de autores, a lista dos escritores do Brasil e comprovamos com certa decepção, que não temos traduções de suas obras no espanhol. Ou, as que existiam estavam esgotadas. E essas obras, queridos amigos, são a ponte que precisam os povos para transitar o espírito comunitário e adentrar realmente, além da comercialização de cartões postais de turismo, na alma coletiva. **O Brasil tem sido historicamente a “terra incógnita” da América do Sul**, como aqueles países míticos do “Preste Juan” no Oriente que procuravam com afã as expedições do príncipe Dom Enrique o Navegante. Os hispano-americanos observamos como entre brumas um país continente gigantesco que se estende majestoso por entre planícies, morros, sertões, mar, selvas e pantanais [...](ROA BASTOS, texto na íntegra disponível em: <<http://roabastos.spaces.live.com/blog/cns!2109A09DB1C46579!194.entry>>. Acesso em mai. 2005, grifo meu).

em Ponta-Porã, em 1998; as Faculdades Integradas - FIPAR em Paranaíba em 2000 e a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB em Campo Grande no ano de 1999.

O campo de trabalho para estes profissionais em Campo Grande está dividido entre: escolas privadas, institutos de idiomas, projetos de extensão oferecidos pelas IES e aulas particulares.

Duarte realizou uma pesquisa sobre a formação de professores pelas duas Instituições de Ensino Superior que oferecem esta habilitação em Campo Grande: UFMS e UCDB e recolheu numerosos depoimentos de alunos concluintes dos cursos, em que os alunos “[...] não se sentem seguros para conversar entre si, ou com a professora em espanhol e muito menos em dar aulas falando nesse idioma, de modo a poder ensiná-lo para outras pessoas” (DUARTE, 2006, p. 171).

Entre os fatores que podem explicar esta dificuldade enfrentada na formação inicial estariam os objetivos diferenciados entre os acadêmicos e a instituição. Enquanto o propósito das Universidades é formar professores com uma habilitação específica, os candidatos ingressam no curso pretendendo aprender a língua estrangeira no transcorrer do curso.

A diferença de outros cursos onde é exigido um teste de habilidade na área para efetivar seu ingresso no curso pretendido, como é o caso de Educação Física, Arquitetura e Música, a seleção realizada através do vestibular não avalia a proficiência em Língua Estrangeira do vestibulando do curso de Letras, ingressando, portanto, alunos com diferentes níveis. Sendo que a maioria deles apresenta um conhecimento incipiente da língua estrangeira. No transcurso da sua formação inicial, de um modo geral, são poucos os alunos que procuram aprofundar seus conhecimentos da língua estrangeira para a docência à qual estão sendo preparados, chegando a um resultado aquém das expectativas dos alunos, refletidas nos depoimentos recolhidos por Duarte (2006).

Analisando a demanda do mercado local, os professores licenciados que podem concorrer às vagas ofertadas pela SED/MS ou pela REME não contam com essa possibilidade em vista das pouquíssimas vagas que foram oferecidas nos últimos concursos para a docência de Espanhol. Em vista dessa situação, parte desses egressos abandona a possibilidade de desempenhar-se na sua habilitação em Espanhol e passa a

atuar como professor de Português e/ou Literatura (brasileira), ou ainda abandona a área do magistério.

A demanda das escolas particulares que oferecem a Língua Espanhola vem mudando paulatinamente, no que se refere à condição de formação dos professores contratados. Essas instituições costumavam contratar professores não licenciados (muitos deles “nativos”), no entanto, na atualidade isto tem mudado sendo que é perceptível a prioridade dada aos professores licenciados, que também pode ser um indicador de uma certa melhora na formação de alguns professores licenciados que procuram diversos recursos como cursos, viagens e outras estratégias para dar continuidade a sua formação inicial.

Como uma resposta a essa nova exigência, entre os professores de Espanhol sem formação específica há uma procura por obter uma certificação passando pela licenciatura e cursos de pós-graduação. Isto pode ser comprovado nas instituições formadoras de profissionais da Língua Espanhola, fato que será constatado nas entrevistas no Capítulo III, em que os professores entrevistados expressam valiosas contribuições sobre essa questão.

Um fator relevante na escolha do local de trabalho por parte dos profissionais, de um modo geral é a remuneração. Se o professor pode escolher, obviamente preferirá o lugar que melhor remunerar seus serviços, e não tenha que passar pelo estresse de turmas numerosas, e no qual tenha uma “segurança” na sua renda, refletida no registro em carteira profissional. Atualmente são poucos os institutos que registram seus professores, sendo contratados na modalidade temporária de prestação de serviços.

Como estes requisitos nem sempre se dão em um mesmo ambiente de trabalho, os professores de idiomas, entre eles os professores de Espanhol costumam atuar em diversos segmentos concomitantemente. Acrescentando aos locais de trabalhos anteriormente citados os Cursos preparatórios para concursos (concursos públicos, provas específicas como o DELE, proficiência em língua estrangeira dos programas de Pós-Graduação, entre outros). Como alguns professores desenvolvem outras atividades não vinculadas à área de Espanhol, a docência nessa língua é caracterizada como uma complementação de renda e não exatamente sua atividade principal.

A APEEMS tem registros dos seus associados quanto à modalidade de contratação, ao local de trabalho, formação, obtenção de diplomas DELE, dados que foram utilizados no anteriormente exposto.

2.9 A Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul - APEEMS

A importância de citar o trabalho da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul nesta pesquisa está centralizada no trabalho desenvolvido por essa agremiação. Nas três últimas gestões (6 anos) foram oferecidos cursos de atualização e capacitação para os profissionais da Língua Espanhola, o público não está restrito aos professores licenciados, mas está aberto a todos aqueles profissionais que trabalham no ensino do Espanhol, isto é, professores não licenciados entre eles os “nativos”.

Embora a APEEMS tenha entre seus associados professores licenciados e não licenciados, existe uma preocupação no sentido de orientar os professores ainda não licenciados na necessidade de cursar uma licenciatura com o fim de ampliar seus horizontes de conhecimentos e suas possibilidades de trabalho, uma vez que o trabalho nos institutos de idiomas e/ou como professores particulares é um trabalho instável devido à falta de vínculo empregatício.

A Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul – APEEMS foi fundada em maio de 1990, por iniciativa de professores de Espanhol e apreciadores da cultura e Língua Espanholas⁵⁵. A sua constituição teve o apoio fundamental da Embaixada da Espanha, através do Centro Beneficente Espanhol. Segundo consta na ata constitutiva da Associação, esta foi organizada com o nome de Associação Sul-mato-grossense de Professores de Espanhol – ASMPE, tendo como sede o Centro Beneficente Espanhol em Campo Grande. O vínculo entre as duas instituições era tão estreito que todos os membros da ASMPE deveriam também estar filiados ao Centro, segundo as normas estatutárias.

⁵⁵ As informações foram retiradas das Atas inaugurais, conforme conta no Livro da APEEMS.

Entre seus objetivos, a ASMPE propõe-se a difundir a língua e cultura espanhola onde for necessário no âmbito estadual. Entre as suas finalidades encontram-se registradas: congregar todos os professores de espanhol e de estudos hispânicos do Estado de MS para promover intercâmbio cultural e pedagógico; promover o intercâmbio de professores com profissionais do ensino hispânico de outros Estados ou do exterior e trabalhar para promover e desenvolver o ensino do Espanhol no sistema educacional brasileiro.

Tendo sido fundada em maio de 1990, em agosto do mesmo ano foi constituída a primeira diretoria, conforme aprovação do Estatuto que definia as funções de cada cargo e os demais regulamentos da Associação. No transcorrer dos primeiros anos, devido ao vínculo estabelecido entre o Centro Beneficente Espanhol e a ASMPE, todos os eventos organizados pelo Centro contaram com o apoio da ASMPE, tal é o caso da celebração do Dia da Hispanidade, no dia 12 de outubro, dia em que é recordado o “Descobrimento da América”.

Entre 1990 e 1997 esteve vigente o primeiro Estatuto da ASMPE, sendo que em abril de 1998, em reunião convocada através dos meios de comunicação, foi reformulado esse Estatuto, adquirindo a forma vigente até o presente momento. Consta em reunião posterior, que o nome da Associação foi mudado por votação para APEEMS, sendo este o nome vigente na atualidade.

O trabalho da APEEMS tem sofrido modificações de acordo com a demanda dos associados ou por determinações da diretoria, uma vez que por alguns anos seu trabalho esteve restrito apenas à manutenção da existência da Associação pela falta de participação dos seus membros.

A mudança estatutária significou também a sua desvinculação do Centro Beneficente Espanhol, ganhando autonomia para dirigir suas ações com a finalidade de expandir e diversificar seu trabalho, alcançando as novas demandas solicitadas. Também é relevante considerar uma mudança que nasceu da discussão no fórum de presidentes das Associações de Professores de Espanhol - APEs, que trata da valorização da cultura e da literatura hispano-americana, uma vez que até pouco tempo atrás, era tratada como “cultura espanhola”, dando por implícita a cultura hispano-americana, o que de fato não representa a multiplicidade cultural existente no continente Latino-americano.

Entre as ações desenvolvidas nas três últimas gestões destacam-se:

- estabelecer Termo de Cooperação Mútua entre a Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, a Secretaria de Educação do Município – SEMED, a *Consejería* de Educação da Embaixada da Espanha e a APEEMS (assinatura em abril de 2006 vigente por 5 anos). Este acordo permitiu realizar em 2004 e 2005 o I e o II Curso de Atualização para professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul, respectivamente;
- prestar assessoria técnica junto ao Conselho Estadual de Educação, participando na Comissão de Espanhol constituída para elaboração de Minuta deliberativa sobre a implantação da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio do Estado, em obediência à Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, trabalho iniciado em abril de 2006 e com conclusão prevista em novembro de 2007;
- participar da organização do I Curso Inter-universitário para professores de Espanhol, este curso é resultado da parceria entre a UFMS e a *Universidad de Alcalá* na Espanha, através do apoio financeiro e logístico do Ministério de Relações Exteriores da Espanha. O curso teve a participação de 65 professores de Espanhol de todo o Estado.

O trabalho da APEEMS é desenvolvido em Campo Grande, onde têm sido realizados todos os cursos oferecidos até a atualidade, ainda que de âmbito estadual, o interior do Estado ainda não foi diretamente beneficiado, em vista disto, a diretoria tem cogitado a criação de regionais pelo menos nos municípios onde existam licenciaturas na área.

2.10 O Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira - DELE

O Instituto Cervantes, fundado em 1991 tem sob sua responsabilidade a difusão do Espanhol no mundo. Está instalado no Brasil desde 1995, tem como principal função a difusão da língua e cultura espanholas, como reza na apresentação dessa instituição na sua página web:

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Se encuentra en Madrid y en Alcalá de Henares, Madrid, España, lugar de nacimiento del escritor Miguel de Cervantes. Los centros del Instituto están situados en cuatro continentes.⁵⁶

A importância desse órgão está centralizada principalmente no fato de ser responsável pela difusão e convocatória do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante DELE) que é da sua responsabilidade em todo o mundo.

Los "Diplomas de Español como Lengua Extranjera", acreditativos del conocimiento del idioma español, fueron creados por el Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, modificado por el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, en el marco de las diversas acciones promovidas con las finalidades de difundir el español e incrementar la presencia de nuestra cultura en el exterior.

Mediante el presente Real Decreto, por el que quedan derogados los anteriores, se atribuyen al Instituto Cervantes las competencias relativas a la dirección académica, administrativa y económica de los Diplomas, que serán expedidos, en nombre del Ministro de Educación, por el Director del citado Organismo público.⁵⁷

O DELE, criado em 1988 é um diploma de proficiência em Espanhol e atualmente está dividido em três níveis: Inicial, Intermédio e Superior. As provas são elaboradas por uma equipe da Universidade de Salamanca na Espanha. Nas suas provas evidencia-se uma clara tendência a abordar questões do cotidiano peninsular. Nas provas orais são admitidas as variedades do Espanhol, ao menos não consta nenhuma orientação que restrinja qualquer outra variedade priorizando a peninsular. No entanto, conforme exposto por Parrondo (2004), os diplomas DELE exigem uma atualização de acordo com a realidade lingüística hispânica:

⁵⁶ O Instituto Cervantes é uma instituição pública criada pela Espanha em 1991 para promover o ensino da língua espanhola e para a difusão da cultura espanhola e hispano-americana. Encontra-se em Madrid e Alcalá de Henares, Madrid, Espanha, lugar de nascimento do escritor Miguel de Cervantes. Os centros do Instituto estão localizados em quatro continentes. (INSTITUTO CERVANTES, texto completo disponível em: < http://utrecht.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm>. Acesso em jan. 2007).

⁵⁷ Os “Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira”, indicam a proficiência em língua espanhola, foram criados pelo Real Decreto 826/1988, de 20 de julho, modificado pelo Real Decreto 1/1992, de 10 de janeiro, no marco das diversas ações promovidas com as finalidades de difundir o espanhol e incrementar a presença de nossa cultura no exterior. Mediante o presente Real Decreto, pelo que podem se anulados os anteriores, são atribuídas ao Instituto Cervantes as competência relativas à direção acadêmica, administrativa e econômica dos Diplomas que serão expedidos, em nome do Ministro de Educação, pelo Diretor do Citado Órgão Público (Disponível em: < <http://diplomas.cervantes.es/general/legislacion.jsp>>. Acesso em jan. 2007).

*Uno de los aspectos de mayor interés en el proceso de revisión de las actuales pruebas DELE está planteándose en la adopción de un enfoque más amplio de la realidad lingüística hispánica a la hora de seleccionar el muestreo de contenidos de los exámenes, lo cual tiene implicaciones en las propias especificaciones técnicas del sistema. Inicialmente concebidas como pruebas en las que **la variedad castellana peninsular central era la utilizada para su confección** —si bien se explicitaba que se admitían otras variedades del español siempre que fueran seguidas coherentemente— la proyección internacional que desde su creación se les supone a los DELE no puede ser posible sin una revisión de este planteamiento (grifo meu).⁵⁸*

No âmbito do ensino do Espanhol no Brasil, o DELE em nível Superior foi citado no Parecer nº 26 do MEC / Brasil, em 06 de agosto de 1996, sendo equiparado a outros diplomas internacionais de Inglês e Francês, cujos portadores, poderiam exercer a docência da língua na qual são proficientes, desde que haja escassez de professores nessa área para o Ensino Médio.

Secretário de Educação Média e Tecnológica, pelo Ofício nº 1.158, de 12 de junho de 1996, solicita ao Ministro que seja submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação a proposta de concessão aos portadores de diploma superior de Espanhol como Língua Estrangeira, expedido pelo Ministério da Educação e Ciências da Espanha, baseado em programa e exame elaborado pela Universidade de Salamanca, os mesmos e idênticos direitos dados aos portadores de diploma de Inglês e Francês expedidos pelas Universidades de Cambridge, Michigan e Nancy, com fulcro no Parecer nº 1.114/79, do então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1996, p. 03).

Este Parecer não teve uma grande repercussão no âmbito dos docentes de Espanhol em Campo Grande porque dá aos professores sem formação específica a possibilidade de atuar na escola regular, e como foi dito anteriormente, a escola, principalmente a escola pública não oferecia, e, até agora, não oferece um campo de trabalho promissor.

⁵⁸ Um dos aspectos de maior interesse no processo de revisão das atuais provas DELE está proposta na adoção de um enfoque mais amplo da realidade lingüística hispânica, no momento de selecionar a amostra dos conteúdos dos exames, que tem implicações nas próprias especificações técnicas do sistema. Inicialmente concebidas como provas em **que a variedade castelhana peninsular central era utilizada para sua confecção** – mesmo que se explicitasse que eram admitidas outras variedades do espanhol, sempre que fossem seguidas coherentemente – a projeção internacional desde sua criação, é suposta aos DELE, não pode ser possível sem uma revisão dessa proposta (PARRONDO, texto na íntegra disponível em:< http://virtualcervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm>. Acesso em mai. 2006, grifo meu).

Foram registrados casos de aproveitamento inadequado do DELE, sendo que alguns portadores deste diploma alegavam que sendo “oferecido pela Universidade de Salamanca” lhes habilitava a dar aulas de Espanhol. Não obstante, o que o DELE qualifica é somente a proficiência em Língua Espanhola em diferentes níveis.

Com relação às variedades do Espanhol, no marco das atribuições de difusor do diploma DELE, o Instituto Cervantes aceita as variedades do Espanhol nas suas provas, sendo um elemento problematizador no Ensino do Espanhol.

As Orientações Curriculares para o ensino do Espanhol (BRASIL, 2006) discutem amplamente esta questão, pontuando a necessidade de ir além da pergunta: “Que Espanhol ensinar?” e aprofundar na questão da diversidade sobre a ótica de “[...] como ensinar essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito” (BRASIL, 2006, p. 134).

No âmbito sul-mato-grossense, existe uma denotada preferência pela variedade conhecida como “variedade ibérica” uma vez que esta é associada à pureza da língua e vinculada ao status de pertencer a um país europeu⁵⁹, um contraponto ao Espanhol falado na América Latina, associado de forma geral à ilegalidade e aos particularismos que refletem suas variedades. Por essa complexa problematização, considero importante discutir em que medida dominar determinada variedade lingüística interfere no trabalho do professor e se de fato os professores de Espanhol têm esta preocupação na sua prática educativa, estes pontos serão abordados no Capítulo III.

Neste Capítulo tracei uma breve história do Espanhol no Brasil para localizar os professores de Espanhol em Campo Grande mediadas pelas concepções de variedades que vem sendo discutidas no meio dos profissionais da Língua Espanhola. Conforme a análise das diretrizes curriculares das escolas estaduais, observei que o ensino de uma língua quase inexistente nessas escolas vem acompanhado do mesmo discurso que acompanhou a implantação da Licenciatura em Letras na UFMS, isto é, a criação do Mercosul e a proximidade geográfica, cultural ou histórica do Mato Grosso do Sul com os países vizinhos hispano-falantes e, ao que parece, esses argumentos não se

⁵⁹ “É nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível do cultuado padrão ideal que é a Europa” (BAGNO, 2000, p.30).

configuram como elementos suficientemente válidos para promover uma mudança no sentido de promover a inclusão da Língua Espanhola no currículo.

Propositamente é enfatizada a pesquisa no Ensino Médio já que o caput do Parágrafo 1º da Lei 11.161/2005 regulamenta a oferta obrigatória do Espanhol pelas escolas de Ensino Médio, sendo em caráter optativo para o Ensino Fundamental.

No Capítulo III são ouvidas as vozes dos professores de Espanhol no intuito de apreender, através de suas experiências e da sua história contada nos depoimentos recolhidos para este estudo, a constituição identitária dos professores de Espanhol.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL EM CAMPO GRANDE

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*
Antonio Machado, *Cantares*

Este capítulo se aproxima das vozes dos professores de Espanhol que fizeram e ainda fazem história na sua área. É uma aproximação a esse universo docente que exerce seu papel, não necessariamente legitimado por um diploma ou certificação legal. Muitos dos professores que participaram deste trabalho investigativo constituíram sua identidade no exercício da docência, adotando esse segmento trabalhista por diversos motivos conforme será apresentado no transcorrer do capítulo.

A proposta desta pesquisa visa contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande, fazendo uma leitura dos fatores culturais que permeiam a atuação e a prática desses professores, assim como as divergências lingüísticas registradas no percurso do exercício da sua docência. Bourdieu problematiza quanto à “profissão” como uma expressão do mundo social. O autor chama a atenção para as classificações que representam um arbitrário classificador que permeiam o termo ‘profissão’,

[...] que por estar constituído por um grupo de pessoas que se identificam com o mesmo nome profissional, supera o limite individual e alcança a significação de ‘construção social’ produto do trabalho social de um grupo e de uma representação dos grupos (BOURDIEU, 2000, p. 40).

Estes grupos compostos de profissionais podem estar reunidos em associações profissionais dotadas de uma deontologia, com regras coletivas de acesso e

procedimentos internos. Neste sentido, os professores de Espanhol em Campo Grande têm constituída uma associação – APEEMS – que tenta ser uma entidade representativa, congregando-os e representando-os perante os órgãos educativos como Secretarias de Educação nos âmbitos estadual e municipal, Conselho Estadual de Educação, e ainda junto a órgãos federais como o MEC e outras instâncias educativas e jurídicas. O trabalho da APEEMS foi apresentado em detalhe no Capítulo II.

Fundada em 1990, a APEEMS realiza um trabalho sistemático junto a seus associados oferecendo Cursos de Atualização, bem como propicia e estimula o debate entre os profissionais, organizando Foros de debates com temas referentes à área. Tem sido dada uma atenção diferenciada aos alunos de Letras, no sentido de despertar e fortalecer o sentimento de pertencimento a um grupo de profissionais que trabalha pela consolidação da sua profissão no Estado. Na atualidade o trabalho da APEEMS está voltado para o processo de implantação da Lei 11.161/2005 no Mato Grosso do Sul.

Tendo como propósito contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande, foram selecionados 06 professores de Espanhol, dos quais 03 não estão vinculados à APEEMS e 03 são associados, sendo uma das entrevistadas sócia fundadora da associação. As características e os critérios para a seleção dos profissionais entrevistados serão apresentados a seguir.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Sendo o professor de Espanhol o sujeito central deste trabalho, a pesquisa se propõe ouvir suas vozes no sentido de caracterizar as relações que permeiam o ser professor de Espanhol em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e suas implicações quanto a sua origem, sua formação e percepções sobre a Língua Espanhola no seu fazer cotidiano. Como dito anteriormente, a percepção do falante do Espanhol está vinculada a sua origem gerando uma avaliação hierarquizada em decorrência dessa origem.

Para analisar o percurso individual destes sujeitos que se instituíram professores de Espanhol, é estudada a história individual, sua constituição social e profissional que os conduziu a alcançar a condição de professores de Espanhol, não somente por meio da

formação específica, senão também pela sua atuação docente, e o reconhecimento da sociedade local como tal. Nesse sentido, é averiguado e discutido o poder do coletivo ao instituir ou legitimar um profissional mesmo sem ele ter um diploma que certifique sua posição profissional. Isto acontece com muitos “professores nativos” (independente da sua formação) e com professores brasileiros com excelente domínio da Língua Espanhola. Parece que existe uma noção comum quanto à qualidade de um “bom professor” que está alicerçada não na sua formação senão no fato de ter a habilidade oral desenvolvida na Língua Espanhola

Como não havia um interesse por parte dos entrevistados em ser identificados, os professores selecionados foram identificados como: **P1, P2, P3, P4, P5 e P6**.

Quanto ao número selecionado de entrevistados, não foi estabelecido um critério com base numérica ou quantitativa, senão, tendo como proposta o critério qualitativo da entrevista e o intuito de exercer um caráter exploratório, dando liberdade aos entrevistados para pensar e manifestar-se diante dos temas apresentados. Dessa forma, emergem aspectos subjetivos que permitem entender e interpretar a natureza da constituição identitária desses professores.

QUADRO I – Origem e profissão dos entrevistados

Entrevistados	Formação	Origem
P1	Advogado	Brasileiro
P2	Licenciada em história	Brasileira
P3	Licenciada em Letras (habilitação Português-Espanhol)	Paraguaia
P4	Pedagoga	Peru
P5	Pedagoga	Brasileira
P6	Especialista em Língua e literatura espanhola e hispano-americana	Paraguaia

Foram considerados “professores nativos” os professores provenientes de países hispano-falantes ou descendentes da primeira geração de imigrantes. No que se refere a sua origem, 03 (três) são professores brasileiros, um deles é brasileiro, filho de pai espanhol e mãe brasileira, foi criado e educado na Espanha; outra professora natural

de um município de Mato Grosso do Sul, fronteiro com o Paraguai e 03 (três) são provenientes de países hispano-americanos.

A faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa é variável entre 24 e 50 anos, não sendo este um critério de seleção, mas apenas um dado informativo.

No que se refere à área de atuação o seguinte registro foi obtido nas entrevistas e segundo dados da APEEMS ou recolhidos nas entrevistas.

QUADRO II – Atuação docente dos professores participantes da pesquisa

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
1. Prof. de escola regular particular			X	X		X
2. Prof. de instituto de idiomas	X	X	X	X	X	X
3. Prof. de preparatório para concurso	X		X		X	
4. Prof. particular	X	X	X	X	X	X
5. Prof. de escola pública					X	

Fica assim explicitado o tipo de atividades que os professores desenvolvem, as atividades em comum são as aulas nos institutos de idiomas e as aulas particulares. A única professora que trabalha numa escola pública trabalha como professora substituta em regime de convocação temporária..

Os critérios utilizados para selecionar os professores que foram entrevistados para esta pesquisa foram:

- tempo de serviço, é variável entre 08 (oito) a 10 (dez) anos. Por outro lado, e isto é um dado importante, para estes entrevistados o exercício da docência em Espanhol é sua atividade profissional principal;
- professores de origem diversa, “nativos” ou descendentes de primeira geração de imigrantes hispano-falantes;
- professores com formação diversa;
- professores que desempenham seu trabalho em diversos segmentos na área do Espanhol, como apresentado no Quadro II.

3.2 A pesquisa e o instrumento para a coleta de material documentário

Com o propósito de recolher depoimentos dos professores em atuação em Campo Grande foi elaborada uma entrevista semi-estruturada em Português e Espanhol (ANEXO III, p. 167), ficando a critério de cada professor respondê-la na língua que preferisse. Optou-se por este procedimento porque, como dito anteriormente, alguns dos entrevistados são originários de países hispano-falantes e a língua de comunicação entre a pesquisadora e os professores entrevistados é predominantemente o Espanhol, eventualmente, Português.

Por outro lado, o roteiro adotado permitiu uma maleabilidade quanto à formulação das perguntas e respostas e quanto à participação dos entrevistados no sentido de modificar a ordem revista, sendo que, em muitos casos, foram feitas perguntas adicionais por parte da entrevistadora, da mesma forma que o entrevistado ficasse à vontade para fazer observações que extrapolassem as perguntas sugeridas.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos professores participantes, em ambiente conhecido: na residência da pesquisadora ou na residência do entrevistado, ou no próprio local de trabalho do entrevistado, ficando a escolha à disponibilidade do entrevistado. Neste sentido, quero salientar que todos os professores contatados foram acessíveis quando solicitados a participar desta pesquisa, uma vez sendo informados sobre sua função e propósito.

Como os professores tinham a opção de escolher o idioma para participar da entrevista, a maioria optou pelo Espanhol. Foi registrado um caso de uma professora originária de um país hispano-falante, que inicialmente optou pelo Português, mas após ter respondido a primeira pergunta em Português, começou a responder naturalmente em Espanhol, sem ter se dado conta da mudança do idioma. Uma das entrevistadas (**P5**) que é brasileira optou por responder em português e assim o fez durante toda a entrevista, no entanto **P1** e **P2**, embora sejam brasileiros optaram por responder o questionário em Espanhol, o que é compreensível, por se tratar de professores que foram criados em ambientes onde se fala Espanhol, P1 na Espanha e P2 na fronteira Brasil/Paraguai.

As respostas às entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas respeitando-se todas as colocações apresentadas pelos professores entrevistados. A

riqueza dos depoimentos recolhidos nesta empreitada caracteriza o resultado em mais que uma simples coleta de dados constituindo-se em um material documentário primário, com abundantes detalhes que propiciaram análises e reflexões com as quais se dialogará ao longo deste trabalho. Todas as entrevistas estão transcritas e apresentadas no Anexo IV deste trabalho.

Algumas participações se estenderam mais que o previsto, e foram respeitadas todas as ampliações que surgiram no transcurso da entrevista. Por esse motivo, o material recolhido expressa de forma ricamente detalhada alguns pontos que, por motivo de tempo e propósito do trabalho não foram aproveitados nesta pesquisa.

Muitos dos professores manifestaram-se surpresos pelo efeito da entrevista, que levou-os a recordar o começo de sua trajetória profissional e foram unânimes em avaliar sua participação como um momento especial sobre seu fazer enquanto professores. Parece que a rotina do cotidiano não permite que os professores possam refletir sobre suas práticas, o que de certa forma é compreensível, uma vez que, como apresentado no Quadro I, os professores costumam desenvolver sua atividade docente em diferentes âmbitos e como outros profissionais do ensino, com uma carga horária extenuante.

A questão da reflexão na prática está revestida de uma importância fundamental no fazer docente, como lembra Nôvoa:

O triplo movimento sugerido por Schön (1940) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a “sua” vida* o que no caso dos professores é também *produzir a “sua” profissão* (Nôvoa, 1992, p. 26, grifos do autor).

Por outro lado, merece um estudo mais aprofundado quanto ao grau de proximidade e vinculação de um professor que desenvolve atividades em lugares diversos com relação às instituições onde trabalha, uma vez que suas atividades estão restritas a horários curtos de permanência nas diferentes instituições ou ambientes donde trabalha.

3.3 Os começos

Retomando a condição de imigrantes provenientes dos países hispano-falantes citados no Capítulo I, a condição econômica de origem é na maior parte das vezes muito difícil e com restrições quanto à possibilidade de encontrar estabilidade no seu próprio país. Silva (1997) afirma que a busca de trabalho e melhores oportunidades de vida foi (e ainda é) uma constante nos fenômenos de imigração que ocorreram rumo ao Brasil.

Procurar a inserção no mercado de trabalho através do exercício docente é uma estratégia de que alguns imigrantes puderam lançar mão, uma vez que tendo um perfil comunicativo e o conhecimento da língua estrangeira como “falante nativo” era considerado requisito, por vezes, mais que suficiente para assumir o cargo de professor dessa língua. De certa forma, esses atributos tornam-se fatores de seleção, não estando ao alcance de todos ou qualquer imigrante.

Fazendo uma leitura das histórias de vida de alguns professores entrevistados, constatou-se que o fator econômico também foi um dos motivos determinantes na escolha por essa atividade profissional. Na realidade, não se manifesta como uma aspiração pessoal ou realização familiar. No depoimento da entrevistada verifica-se a questão econômica como fator definidor da escolha profissional:

*Primero fui profesora y después busqué mi título. En realidad **yo nunca había pensado en ser profesora**, porque tengo una tía que es profesora de guaraní y de español y siempre yo le decía: tía, cómo tienes trabajo y se pasaba las tardes y los fines de semana trabajando y **yo decía que no quería ser profesora. Pero la vida, la necesidad me hizo buscar trabajo**, trabajé de muchas cosas, como secretaria, como caja, pero estudiando para entrar en la universidad.*

*Pero ahí me casé y me fui a vivir a Prudente. Allí mi exmarido me dijo: **por qué no das clases de español, ya que hablas tan bien español. Y empecé allá, por necesidad y desde entonces no paré** y para mí es un gusto, realmente hice mi curso no sólo para tener mi diploma, sino también para aprender más y todo eso.⁶⁰. (P3, grifos meus)*

⁶⁰ Primeiro fui professora e depois procurei meu diploma. Na verdade **eu nunca havia pensado em ser professora**, porque tenho uma tia que é professora de guarani e de espanhol e sempre eu lhe dizia: tia, como você tem trabalho! E ela passava as tardes e os fins de semana trabalhando **e eu dizia que não queria ser professora. Mas a vida, a necessidade me obrigou a procurar trabalho**, trabalhei de muitas coisas, como secretária, como caixa, mas estudando para entrar na universidade. Mas, aí eu casei e fui morar em Prudente. Lá meu ex-marido me disse: **por que não ministra aulas de espanhol? Já que você fala tão bem o espanhol. E eu comecei lá, por uma necessidade** e de lá pra cá

Num primeiro momento, a entrevistada refere-se à necessidade econômica que influenciou na escolha de atividades que solucionassem problemas financeiros do momento e menciona atividades diversas assumidas com esse fim, entre elas “dar aulas”. Neste caso a opção estaria basicamente fundamentada no pressuposto de que “falar bem” uma língua seria uma competência que por si só habilita a lecionar essa língua.

É evidente que a habilidade da expressão oral é importante no processo de ensino de uma língua estrangeira, no entanto não é o único recurso que deve ser solicitado do professor. A didática dessa língua estrangeira e reflexões sobre a língua como transmissora de cultura, conhecimentos de sua Literatura, são aspectos que aliados a um conhecimento aprofundado de ambas as línguas, a língua alvo e a língua materna dos aprendizes são requisitos que contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006):

O papel da língua materna nesse processo é inegável. A língua materna está na base da estrutura subjetiva. Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os sucessos quanto os fracassos nessa empreitada (BRASIL, 2006, p. 140).

Em alguns casos assinalados pelos professores entrevistados, a docência em Língua Espanhola teve sua origem como uma atividade a mais, surgida no exercício de uma atividade principal, adquirindo dessa forma o status de atividade secundária como verificamos nos depoimentos:

Es una larga historia, es que la empresa donde yo trabajaba mantenía relaciones comerciales con empresas de Latinoamérica y entre 18 empleados, sólo yo hablaba Español, yo respondía al teléfono, cartas, me ayudaba con un diccionario. Quise estudiar para hacer el trabajo bien hecho y pedí que la empresa me pagara un curso, estudié en el Canadiano, y en el Círculo de Línguas, donde me gustó mucho estudiar, allá me preparé para el DELE y llevé adelante mis estudios. La dueña me dijo que cuando me jubilara fuera a dar clases allá, e hice eso, al jubilarme volví a la escuela y me dijo la dueña que ya tenía un grupo con 27 alumnos! Antes de eso, di clases en la empresa

não parei e para mim é um prazer, realmente fiz meu curso não somente para ter um diploma, mas também para apreender mais e tudo isso (P3, grifos meus).

*donde trabajaba, como quedaba lejos del centro, nos quedábamos allá después de la comida, y mis compañeros me dijeron por qué no daba clases, y di clases a los ingenieros incluso al presidente, y yo decía que eso era sólo un laboratorio, pero esa experiencia me ayudó mucho*⁶¹ (P2, grifos meus).

Nesse sentido, nas palavras de P2 está registrado o desempenho crescente na responsabilidade de ministrar aulas para o alto escalão da empresa em que exercia sua atividade principal. Parece que este fato equiparou essa atividade secundária com a atividade principal, provocando a necessidade de aprofundar os estudos na área para poder ministrar as aulas.

As entrevistadas P3 e P2 apresentam na sua fala a influência de terceiros quanto à possibilidade de ministrar aulas seja pelo aproveitamento da sua fluência na Língua Espanhola, seja pelo aproveitamento do tempo livre no trabalho. Fatos que de certa forma expressam a involuntariedade no início da carreira docente.

Esse ponto é retomado pela entrevistada P4, acrescentados de um pormenor, as aulas particulares como uma forma de começar a docência em Espanhol.

*[...] ahora que recuerdo, cuando yo trabajaba en otro trabajo, siempre me pedían para que yo diera clases de español y daba clases particulares a los profesionales que me solicitaban y así yo he comenzado a dar clases particulares. Pero, después que decidí dedicarme al trabajo de profesora, entonces, me preparé primeramente, no busqué trabajo, primero quería prepararme para yo sentirme segura de que podría dar clases*⁶². (P4)

Entre os professores entrevistados e outros professores em exercício há um grande número de professores que desenvolvem a docência do Espanhol como professores particulares. Alguns motivos que são vantajosos para a opção por essa

⁶¹ É uma longa história, é que a empresa onde eu trabalhava mantinha relações comerciais com empresas da América Latina e dos 18 empregados, somente eu falava espanhol, respondia o telefone, cartas, ajudava com o dicionário. Quis estudar para fazer o trabalho bem feito e pedi que a empresa pagasse um curso, estudei no Canadano e no Círculo de Línguas, lugares onde eu gostei muito de estudar. Lá me preparei para o DELE e dei sequência aos meus estudos. A dona da escola me disse que quando me aposentasse fosse dar aulas lá, e eu fiz isso. Quando me aposentei voltei à escola e a dona me disse que tinha um grupo de 27 alunos! Antes desse fato, dei aulas numa empresa onde trabalhava, como ficava longe do centro, ficávamos lá depois do almoço e meus companheiros me disseram porque não dava aulas e dei aulas, até aos engenheiros ao presidente, e eu dizia que isso era somente um laboratório, mas essa experiência me ajudou muito. (P2).

⁶² Agora que lembro, quando eu trabalhava em outro trabalho, sempre pediam que ministrasse aulas de espanhol e dava aulas particulares aos profissionais que solicitavam, assim comecei a dar aulas particulares. Mas, depois, decidi dedicar-me ao trabalho de professora, então, preparei-me, primeiramente não procurei trabalho, primeiro queria preparar-me para me sentir segura de que poderia dar aulas (P4).

modalidade de trabalho seriam; uma melhor remuneração por hora/aula, embora seja um contrato instável o que se estabelece entre o professor e o aluno nesta modalidade; uma maior independência na escolha do material didático e o estabelecimento de um horário adequado às possibilidades do aluno e do professor, entre outros aspectos.

Quando as aulas particulares são ministradas no ambiente dos institutos de línguas, adquirem outras denominações, por exemplo, “aulas VIPs⁶³”, com remuneração variável conforme a instituição.

Outros professores entrevistados referem-se à opção pela docência do Espanhol como um fato circunstancial que culminou na opção por essa área de trabalho. **P1** refere-se à demanda de profissionais na cidade e revela:

Soy abogado [...] pero al venir de España en 1996 hacía falta profesores de español aquí⁶⁴. (P1)

Num primeiro momento o professor de Espanhol se identifica como advogado, e por um fato circunstancial (a falta de professores) se dirige a essa outra área, tendo como justificativa sua vinda da Espanha. Novamente o pressuposto do falante nativo para suprir uma carência de mercado.

Essa falta de professores de Espanhol à qual se refere o entrevistado foi noticiada nos meios de comunicação do Brasil e da Espanha, com números que não obedecem a um levantamento real de dados e que, no meio dos professores brasileiros, estão considerados além da real necessidade. Cito aqui a fala de Francisco Moreno, ex-diretor do Instituto Cervantes no Brasil, em entrevista ao jornal Espanhol *El País* em agosto de 2000:

*Sólo pensando en la ley aprobada por el Senado [está se referindo ao Senado Brasileiro], aunque le falte su ratificación por el Parlamento, que prevé la enseñanza obligatoria del español en la secundaria, supondría que deberían estudiar español más de seis millones de alumnos para lo que **serían necesarios más de 200.000 profesores**⁶⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, grifo meu).*

⁶³ VIP Termo que é a abreviação de *Very Important Person* (Pessoa muito importante) adotado na rede de Centros de Idiomas CCAA, utilizado aqui apenas para exemplificar.

⁶⁴ Sou advogado [...] mas ao vir da Espanha em 1996 havia falta de professores de espanhol aqui (**P1**).

⁶⁵ Somente pensando na lei aprovada pelo Senado, mesmo que falte sua ratificação pelo Parlamento, que prevê o ensino obrigatório do espanhol no ensino médio, suponho que deveriam estudar espanhol mais de

Considerando que, na grade curricular das escolas estaduais de Ensino Médio de Campo Grande/MS, assim como ocorre na maioria dos estados brasileiros, as línguas estrangeiras modernas ocupam 02 (duas) horas/aula por semana, a expectativa apresentada é superior à necessária. Com relação às escolas privadas, muitas delas oferecem a Língua Espanhola concomitantemente à Língua Inglesa ou em caráter opcional entre uma e outra.

Também é necessário considerar a existência de cursos de licenciaturas nas universidades locais que todo ano estão formando professores habilitados na Língua Espanhola e Inglesa. Especificamente em Campo Grande, o número de professores licenciados gira em torno a 20 (vinte) egressos por ano na UFMS, desde 1994, segundo dados obtidos no Departamento de Letras/UFMS junto à Coordenação em 2006.

A função autodidata da aprendizagem de idiomas é o processo pelo qual passou a entrevistada **P5**, conforme expõe a seguir. A condição de falante da língua adquirida pela prática por ter morado em país hispano-falante, aliada à necessidade de sobrevivência levou-a a trabalhar nesse segmento educativo:

Porque precisava trabalhar. Sou autodidata, tive que aprender o Espanhol para me adaptar no tempo que vivi na Bolívia. Tive que aprender muito, o que eu falava em português não era considerado lá, onde eu estava estudando (*Universidad del Valle* em Cochabamba) e por sua vez eu achei a Língua Espanhola bonita (**P5**).

Como exposto anteriormente, os institutos de idiomas contratam professores nativos pela sua fluência na língua materna. Mas não só pelo fato de ser professor nativo como exposto anteriormente, existe uma avaliação da condição de falante da língua estrangeira, comprovada através de testes de admissão. No entanto, isto parece não ser uma norma estabelecida, como relata a próxima entrevistada:

Hoy, diría que es una cosa del destino, porque yo como tengo mis familiares allá [em outro país] y nunca había pensado en dar clases, un día pasé en una escuela, pregunté si necesitaban a alguien para enseñar español, mismo sin

seis milhões de alunos, para o **que seriam necessários mais de 200.000 professores** (FRANCISCO MORENO, 2000, grifos meus).

*tener una referencia, me presenté y empecé a trabajar. Y desde entonces nunca he dejado de dar clases*⁶⁶ (P6).

Deste modo, o acaso definindo o rumo profissional sem um planejamento prévio é de certa forma, o modo como esses professores de Espanhol ingressaram no mundo profissional até adquirir o status de “Professores de Espanhol”. Os entrevistados invariavelmente são professores bem conceituados no âmbito campo-grandense, o que significa que ao longo dos anos adquiriram essa condição por diversos fatores entre os quais podemos citar: auto-aperfeiçoamento através de cursos avulsos (cursos de capacitação) ou profissionalização através do ingresso na Licenciatura correspondente.

Uma das fronteiras que este trabalho se propõe discutir é aquela em que o professor é um professor licenciado ou um professor leigo, conforme vem sendo identificado o “professor nativo”.

3.4 Os “professores nativos” e os professores licenciados de Espanhol

A dicotomia existente entre os “professores nativos” e os “professores licenciados” tem permeado as discussões que surgem ao se estudar a atuação destes profissionais no ensino da Língua Espanhola no âmbito brasileiro de um modo geral e de um modo particular em Campo Grande, espaço que compreende esta pesquisa.

Não é possível abranger da mesma forma o entendimento destes dois sujeitos no âmbito sul-mato-grossense porque, embora o professor licenciado tenha tido (e continua a ter) a garantia do cargo como docente da área, os “professores nativos” tiveram uma enorme contribuição na consolidação do exercício docente como professores de Espanhol.

Existe uma crença que se refere à qualidade da fala do “professor nativo” que se estenderia à sua competência docente, isto é, ele enquanto falante nativo de uma língua é melhor professor que um professor brasileiro e licenciado. Esta prerrogativa foi uma argumentação sustentada pelos institutos de idiomas quando se referiam à qualidade

⁶⁶ Hoje diria que é algo do destino, porque como tenho meus parentes lá e nunca tinha pensado em dar aulas, um dia passei por uma escola, perguntei se precisavam de alguém para ensinar espanhol, ainda sem ter uma referência, apresentei-me e comecei a trabalhar. E desde então nunca deixei de dar aulas (P6).

do ensino de línguas estrangeiras na sua instituição onde lecionavam “professores nativos”.

O ingresso no mundo dos professores de Espanhol pela apropriação da língua e uma suposta proficiência não é exclusividade entre os docentes do Espanhol, a professora Vera Paiva que trabalha com professores de Inglês em Minas Gerais faz a seguinte inferência sobre os profissionais encontrados no mercado local e onde eles estão atuando:

[...] No entanto, dois grandes grupos de profissionais, que não se enquadram nesse perfil, compõem os dois extremos do conjunto de professores no Estado de Minas Gerais – de um lado, profissionais com fluência oral [a escrita muitas vezes deixa a desejar] **adquirida** através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras [que lhes proporcionaram poucas oportunidades de **aprender** o idioma] e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus (PAIVA, 1997, p. 9, grifos da autora).

No que se refere aos professores de Espanhol, objeto de nossa pesquisa, a situação é praticamente a mesma relatada por Paiva. Os “professores nativos” com ou sem licenciatura estão em cursos livres ou desempenhando a função de professor particular, como se apresenta nos depoimentos dos entrevistados; enquanto os professores licenciados, pela sua própria condição profissional, podem efetivar-se como professores das redes municipal ou estadual e ainda, por vezes, concorrer a vagas nas escolas particulares.

Nos depoimentos a seguir são ouvidas as vozes dos professores entrevistados que lançaram um olhar crítico quanto à divisão que considera o contraponto do professor licenciado ao “professor nativo”, tendo a fluência na língua como um diferencial entre os dois tipos de professores:

[...] lo que me pone triste es que veo que muchas personas se forman, concluyen el curso y no tienen condiciones de dar clases, hablan completamente mal, yo no digo que hable perfectamente, yo sé que a veces me equivoco pero hay compañeros de trabajo, compañeras de trabajo, que

Dios mío, es un desastre, cometen errores terribles y están trabajando. Eso también me deja triste, porque no se preparan realmente para [...] ⁶⁷ (P3).

Este comentário reflete uma das problemáticas maiores que envolve a dicotomia dos professores de Espanhol quanto à sua formação. Refere-se à situação de que seguir o curso superior com a respectiva habilitação na língua alvo não garante a qualidade do ensino, desde que seja considerada a proficiência em língua estrangeira um dos principais componentes no processo de ensino de língua estrangeira Espanhol na escola.

A entrevistada a seguir destaca ainda o despreparo na habilidade da comunicação dos professores licenciados, sendo o exíguo conhecimento de gramática insuficiente para considerar que esse professor esteja pronto para lecionar.

Si las facultades no se preocupan en mejorar la preparación de sus alumnos, pasará lo mismo que ha pasado con el inglés, porque los profesores no saben ni el verbo ser, no saben lo básico de lo básico. Ellos tienen algún conocimiento de gramática pero no saben comunicarse, esa es la principal deficiencia ⁶⁸ (P2).

Neste comentário, a entrevistada destaca a preocupação quanto ao encaminhamento que poderá ter o ensino de Espanhol nas escolas se os professores licenciados não receberem uma “formação inicial de qualidade”, entendendo que esta formação em si está comprometida por diversos aspectos já citados no Capítulo II. Somado a isso, Pessanha, ao concluir a dissertação de mestrado: O ensino de comunicação e expressão na 4ª série do primeiro grau – Campos, RJ, evidencia a necessidade de desenvolvimento de pesquisas: “Para analisar cursos de Formação de Professores a nível de 2º grau pois as deficiências apontadas pelos professores não se

⁶⁷ [...] o que me deixa triste é que vejo que muitas pessoas se formam, concluem o curso e não têm condições de dar aula, falam completamente mal, eu não digo que fale perfeitamente, eu sei que às vezes me equivoco, mas existem companheiros de trabalho, companheiras de trabalho, que Meu Deus, é um desastre, cometem erros terríveis e estão trabalhando. Isso também me deixa triste, porque não se preparam realmente para [...] (P3)

⁶⁸ Se as faculdades não se preocupam em melhorar a preparação dos seus alunos, acontecerá o mesmo que aconteceu com o inglês, porque os professores não sabem nem o verbo ser, não sabem o básico do básico, eles têm algum conhecimento de gramática, mas não sabem comunicar-se, essa é a primeira deficiência (P2).

limitam aos aspectos ligados ao ensino de Comunicação e Expressão” (Pessanha, 1976, p. 79).

No depoimento anterior, **P2** cita o caso do Inglês, cujo aproveitamento nas escolas regulares está aquém das expectativas dos usuários, e que acaba cedendo aos institutos de idiomas a função do ensino dessa língua. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio referem-se aos resultados desiguais entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas, sendo que, segundo pesquisa realizada pelos autores: “o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular” (BRASIL, 2006, p. 89).

Retomando aqui a pesquisa de Paiva (2003) que afirma que os professores licenciados estariam nas escolas, e os professores leigos nos institutos de idiomas

Em vista desta percepção por parte dos professores quanto à formação dos professores licenciados, o entrevistado **P1** acredita que a implantação do Espanhol nas escolas deva ter sucesso apenas se os professores que assumirem os cargos docentes tiverem uma formação melhor:

[...] el problema está en los planos curriculares, depende de la formación de los profesores, de la graduación⁶⁹ (P1).

É uma preocupação geral a formação dos professores licenciados em Espanhol, não se trata de, simplesmente, assumir um tom de crítica à formação deficiente, trata-se de não fragilizar a implantação do Espanhol com falhas que já vem acontecendo no ensino do Inglês, como se referem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Quanto à contratação de professores e a preferência dos institutos de idiomas em selecionar professores nativos, a entrevistada **P6** destaca que isto vem mudando com o passar do tempo, fazendo um comparativo com a demanda dos institutos de idiomas de antigamente:

Nos cursos de idiomas houve um tempo que os alunos preferiam os professores nativos, agora as escolas mudaram, estão exigindo a formação específica (**P6**).

⁶⁹ O problema está nos planos curriculares, depende da formação dos professores da graduação (**P1**).

Pelo exposto, é verificada uma mudança de mão dupla. Enquanto os professores licenciados (ainda que em número reduzido) buscam seu aperfeiçoamento e sua formação continuada através de cursos de complementação curricular, bolsas no exterior, participação em congressos, e outros, os “professores nativos” leigos também estão à procura de sua formação inicial. Estes fatos aos poucos vão mudando o panorama do trabalho docente e já se constata uma certa expansão na demanda por professores licenciados no mercado dos Institutos de Idiomas, conforme informação verbal recolhida na rede do Centro de Idiomas CCAA em Campo Grande, outrora local de trabalho prioritariamente de “professores nativos”. Isto sinaliza a busca dos docentes licenciados pelo aperfeiçoamento, no sentido de adquirir a fluência e a prática necessárias para ministrar aulas de idiomas.

No entanto, ainda existem Institutos que divulgam a qualidade do seu ensino relacionando-o com a existência de “professores nativos” nos seus quadros. Esta parece ser uma etapa a ser vencida pelo segmento dos professores brasileiros licenciados e com um ótimo desempenho na Língua Espanhola: ter de provar que, apesar do “mito do falante nativo”, idéia desenvolvida por Rajagopalan (1997) quando cita a mistificação que sofreram os “nativos da Língua Espanhola” enquanto professores dessa língua, é constatada a existência de uma concorrência melhor preparada e legitimada pela posse de um diploma. “Por isso, cada vez mais os ‘nativos’ procuram a referida profissionalização” (CELADA, 2002, p. 122).

De fato, a necessidade da “profissionalização” dos “professores nativos” de Espanhol foi uma das preocupações constatadas entre os professores entrevistados. A busca das licenciaturas é tida com a finalidade de obtenção do diploma que certifique a condição de professor licenciado, sendo o título considerado como um facilitador de acesso a outros mercados de trabalho, conforme explica a entrevistada **P6**:

Houve dois fatos na minha vida que marcaram muito e estão relacionados á falta de uma formação específica: **tive dois convites para lecionar numa faculdade e não pude aceitar por que não tinha o diploma.** As escolas regulares acho que não me chamariam, porque não tenho um título. Os formados podem não ter a capacidade de dar uma boa aula, só o diploma não garante nada (**P6**, grifo meu).

A legitimidade que um diploma atribui é mencionada na impossibilidade de assumir cargos que exigem uma formação específica, como enfatiza a entrevistada **P4** ao referir-se à questão:

*No, eso es una cosa clara y definida, quién no estudia Letras va a quedar postergado. Entonces, uno tiene que estudiar Letras para poder continuar en el camino de profesor, si uno quiere hacer carrera. Yo también perdí muchos trabajos. Ahora, no es que yo no quiera estudiar, simplemente por las circunstancias, por el momento, pero, yo tengo conciencia que sin Letras estoy cada vez peor, con relación a la carrera, digamos, crecer como profesora, yo debería estar en otro nivel, ya podría estar trabajando en otros lugares de otro nivel, ¿no?*⁷⁰ (**P4**, grifo meu)

Considerar a condição dos professores formados em Letras como deficitária é o argumento que tem levantado polêmica em diferentes âmbitos dos profissionais do ensino do Espanhol. Enquanto os professores sem formação específica desaprovam a performance dos docentes licenciados em sala de aula, registra-se um movimento que questiona as limitações dos “professores nativos”. A professora Ceila Pires, que colaborou na historicização do Espanhol nas escolas do Estado e no município, citada no capítulo II, faz uma crítica referente a esses professores, pois, segundo suas palavras, os professores “nativos” apresentam deficiências na didática do ensino da Língua Espanhola e ainda ocupam os cargos que deveriam corresponder aos professores licenciados que estudaram durante 04 anos numa licenciatura.

Esta discussão retrata uma dicotomia severa entre os professores de Espanhol. A fronteira que a divide está povoada de sujeitos profissionais que procuram, de ambos os lados, legitimar sua função docente, numa luta pela preservação de seu espaço.

Ao analisar o espaço ocupado por um mercado de trabalho restrito, como está configurado o mercado que ocupa o Espanhol em Campo Grande, é evidente que é uma luta que requer um grande esforço por parte dos atores que estão em exercício, sejam

⁷⁰ Não, isso é algo claro e definido, quem não estuda Letras vai ficar atrasado. Então, temos que estudar Letras para poder continuar no caminho do professor, se nos desejamos seguir a profissão. Eu também perdi muitos trabalhos. Agora, não é que eu não queira estudar, simplesmente as circunstâncias, no momento, mas eu tenho consciência que sem Letras estou cada vez pior, com relação à profissão, digamos, crescer como professora, eu deveria estar em outro nível, já poderia estar trabalhando em outros lugares de outro nível, não é? (**P4**, grifo meu)

docentes licenciados ou leigos, para ampliá-lo e principalmente para legitimar a atuação do profissional da Língua Espanhola.

É reconhecida a necessidade de que os professores devam ter conhecimentos sólidos da língua estrangeira, conhecimentos atualizados da metodologia aplicada no seu ensino e os aspectos que configuram a língua como um bem cultural. “Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

3.5 As divergências na identidade lingüística dos professores de Espanhol

Muitas discussões envolvem a questão da identidade lingüística e o aprofundamento das concepções que vinculam a língua à identidade têm olhares que vão além das concepções lingüísticas e avançam nos estudos das ciências sociais. Bourdieu (2000) refere-se à busca de critérios objetivos de identidade regional ou étnica nas práticas sociais, e reporta-se, por exemplo, à língua, ao dialeto e ao sotaque, como critérios identitários, constituídos em objetos de representações mentais e, portanto sujeitos à percepção, apreciação, conhecimento e reconhecimento.

Um aspecto da divergência suscitado no âmbito sul-mato-grossense, e acredito que se estenda a outros Estados da União, com as devidas proporções, é, principalmente a questão das variedades da Língua Espanhola apresentada no capítulo II e agora é retomada com as falas dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Como as informações foram obtidas através de uma entrevista semi-estruturada, para tratar das divergências na identidade lingüística dos entrevistados, formulei uma pergunta que tratava da variedade de uso do professor e sobre a variedade que ele, enquanto professor ensinava aos seus alunos. Outra pergunta que diz respeito à questão das variedades está presente na questão: Espanhol ou Castelhana?

Por se tratar de um fato recorrente nas aulas de Espanhol, existe uma crescente preocupação dos professores quanto ao esclarecimento necessário sobre este ponto que pode levar a interpretações por vezes inapropriadas. Esta questão foi tratada no Capítulo

I, ao abordar as fronteiras culturais e no Capítulo II, ao abordar a relação que o professor de Espanhol estabelece com as variedades da Língua Espanhola.

É necessário retomar a discussão proposta nesses dois Capítulos para fazer a leitura dos entendimentos que os professores entrevistados apresentam quanto à sua própria variedade e às variedades com as quais se defronta na aula e a mediação de valores correspondentes a signos e significações inerentes aos falantes de uma língua.

A primeira apreensão trata de uma suposta diferenciação entre o Espanhol e o Castelhana. Não existe um registro escrito que faça referência a esta classificação e muitos livros didáticos utilizados nas aulas de Espanhol, fazem referência à Língua Espanhola, origem e história. No entanto, invariavelmente a associação feita entre os países latino-americanos e o Castelhana, e entre a Espanha e o Espanhol é expressa tanto por alunos quanto por professores.

Alvar (1982) fala sobre a apropriação que os próprios falantes fazem sobre sua língua e suas variedades criam uma “imagem lingüística”, ou “representações mentais”, como afirma Bourdieu (2000), produtos de uma comparação com um ideal lingüístico, determinado e interpretado por sistemas simbólicos hierarquizantes.

Neste caso pontual, Espanhol e Castelhana jogam um papel identificador hierarquizante com base em idéias fundamentadas em percepções geradas no senso comum. A entrevistada **P5** associa estas denominações à questão comercial:

Aqui usamos a terminologia “espanhol” porque as pessoas não acreditam que é a mesma coisa. O termo “espanhol” é mais um marketing, já que castelhana é associado à América do Sul e espanhol é associado a Europa. É algo comercial, “aulas de castelhana” atrai menos que “aulas de espanhol”(P5).

A entrevistada faz alusão à questão mercadológica numa contraposição entre Europa e América do Sul e o prestígio que envolve recriar ambas as idéias mediadas por um língua única, e o termo que é melhor aceito devido à associação imediata com um lugar de origem. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio no Capítulo que trata sobre os conhecimentos de Espanhol referem-se a esta questão como um gesto de política lingüística:

[...] ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e a sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (BRASIL, 2006, p. 128).

Na realidade, dizer que se faz um contraponto entre Europa e América do Sul é uma forma de mascarar um problema que afeta diretamente aos sul-mato-grossenses e que envolve as fronteiras, como foi assinalado no Capítulo 1, onde se evidenciam as hierarquias diferenciadas e estabelecidas pelo prestígio que permeia os países hispanofalantes.. Esse espaço estigmatizado que não só significa divisão geográfica, mas também significa contravenção, “[...] que separa o interior do exterior, o reino sagrado do reino profano o território nacional do território estrangeiro” (BOURDIEU, 2000, p. 114).

Tendo a entrevistada **P4** morado na Bolívia, admite conhecer a língua falada nesse país sob a denominação de Castelhana. Quando perguntada sobre a variedade de Espanhol que utiliza, a professora não tem uma definição precisa:

Não sei, é algo que me atormenta bastante, pego fácil o sotaque do meio onde estou. Não dá para identificar [a variedade]. O material que uso é diverso o que facilita conhecer outras variedades. Peço que os alunos memorizem melhor e apresento as variedades do espanhol. Para não correr o risco de subtrair alguma, falo de todas, embora o sotaque argentino é mais difícil (**P4**)

Em vista de não ter uma variedade definida, a professora se apóia na diversidade de materiais adotados, também faz uma avaliação quanto à dificuldade da variedade argentina. Parece que os aspectos que não se mostram claros e sobre os quais não se tem domínio, costumam ficar dogmatizados mantendo um pré-julgamento inicial.

O entrevistado **P1** ao falar sobre suas percepções quanto às variedades do Espanhol dá indícios desse pré-julgamento citado:

Entre las variedades latinoamericanas, el español es más musical, el cubano, el caribeño. No me gusta la variedad de México, no me suena. Y el voseo no

*me gusta, tiene un sonido espantoso y difícil de entender. La variedad del Español latinoamericano es desprestigiada con relación al ibérico*⁷¹ (P1).

No que se refere à apreciação pessoal sobre cada variedade, os professores de um modo geral têm expressado que ensinam “todas” as variedades, embora isso seja quase impossível, o que costuma-se fazer é apresentar as variedades de certa forma já estereotipadas como vêm nos livros didáticos, com um certo exagero na pronúncia para distinguir as características inerentes a cada uma.

A conclusão do professor P1 encerra o modo de perceber toda a diversidade latino-americana, contrapondo ao Espanhol ibérico, essa idéia homogeneizadora predomina entre muitos professores de Espanhol. Encerra-se assim a riqueza da diversidade lingüística numa nomenclatura reduzida e minimizadora: Espanhol latino-americano e Espanhol ibérico.

*Si, sí, en el sentido así, - [ellos dicen] yo no quiero estudiar con un profesor que no sea de España, porque **yo quiero aprender el Español de España**, porque **ese Español es el verdadero Español que el otro tipo de Español**. Y realmente esa es una cosa que **le toca a uno**, porque el Español es único. Es verdad que hay diferenciaciones, que hay variantes, que hay acentos, todo, pero, el Español es único. Un poco que **a uno le choca todo eso**, pero después uno entiende que es falta de conocimiento, de experiencia. Jamás podemos decir que el Español de España o el Español de Hispanoamérica*⁷². (P4, grifos meus)

Este depoimento vai de encontro às definições que Santos estabelece entre o Espanhol peninsular e uma variedade latino-americana, onde fica evidente a existência de: “[...] uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como ‘puro’, ‘original’, ‘clássico’, ‘rico’, ‘perfeito’, ‘mais correto’”, em contraposição à variedade rio-platense considerada: “‘derivada’, ‘diferente’, ‘carregada

⁷¹ Entre as variedades latino-americanas, o espanhol é mais musical, o cubano, o caribenho. Não gosto da variedade do México, não soa bem. E o voseo, não gosto, tem um som espantoso e difícil de entender. A variedade do espanhol latino-americano é desprestigiada com relação ao ibérico (P4).

⁷² Sim, sim, nesse sentido assim, [eles dizem] eu não quero estudar com um professor que não seja da Espanha, porque **eu quero aprender o Espanhol da Espanha**, porque **esse é o Espanhol, o verdadeiro Espanhol que o outro tipo de Espanhol**. E, realmente essa **é uma coisa que mexe com a gente**, porque o Espanhol é único. É verdade que há diferenciações, que existem variedades, que existem sotaques, tudo, mas, o Espanhol é único. **Choca um pouco tudo isso**, mas, depois entendemos que é falta de conhecimento, de experiência. Jamais poderemos dizer que o Espanhol da Espanha ou o Espanhol de Hispano-américa (P4, grifos meus).

de particularidades’, ‘com mistura de outras línguas’, ‘com gírias e manias locais’, ‘mais popular’ (BRASIL, 2006, p. 134).

A entrevistada atribui essa compreensão diferenciada à falta de conhecimento e que está tão difundida no senso comum, e que faz referência ao caráter genuíno, verdadeiro e legítimo do Espanhol proveniente da Espanha. Quando expressa que “*a uno le toca*” ou “*a uno le choca todo eso*”, dá a entender o vínculo emotivo desenvolvido entre o falante e sua língua.

Bourdieu (2000) refere-se à língua como uma produção simbólica que não se reduz à função de comunicar, mas também funciona como instrumento de integração social. Nesse sentido, entende-se a reação da entrevistada **P4** quando exprime um aspecto afetivo como assinalado anteriormente.

Celada discute as variedades do Espanhol a partir da percepção do “professor nativo”, sendo criado o conflito da “*variante castellana*”, notadamente aquela falada em Madri que entra em conflito com a variedade do “professor nativo”, na sua maioria hispano-americano:

É preciso dizer que, como efeito da específica situação pela qual atravessa a prática de ensino-aprendizado que estamos caracterizando, na sala de aula a “*variante castellana*”, quase sempre é privilegiada nos livros didáticos, entra em contato (e em fricção) com a do próprio professor, pois este, quando nativo – como já foi dito –, é geralmente hispano-americano. Nesses casos, se o docente não tiver formação específica – pelo despreparo e a conseqüente improvisação que isso normalmente implica –, a questão do tratamento da ‘*variedad*’ fica duplamente comprometida. Sob o efeito de uma relação direta ‘natural’ e quase espontânea com ‘sua língua’, esse sujeito acaba transferindo certos imaginários e ocupando posições simbólicas que legitimam e perpetuam determinadas perspectivas de prestígio ou estigma (CELADA, 2002, p. 127).

Quem provém de um país estrangeiro compreenderá que a troca de Castelhana por Espanhol tem um peso que se expressa diretamente com as crenças estabelecidas na formação escolar, como conta a entrevistada que relembra que no seu país, o Peru, a designação da língua era Castelhana:

Donde yo estudiaba [se refiere a su país], estudiábamos el Castellano, yo sé que en algunos países se estudia como Castellano ¿no? Entonces Español

*para mí es normal, porque yo lo sabía, yo lo entendía, yo estudiaba el Castellano*⁷³ (P4).

Relembra ainda o fato de ter percebido essa distinção aqui no Brasil, mais propriamente aqui no Mato Grosso do Sul, quando comparando com outros países onde também sua designação é Castelhana:

*[...] No me llamó la atención, porque yo sabía que era lo mismo, pero sí, después cuando yo estaba aquí y estudiaba, yo pensé que a una le decían sólo Castellano, Castellano, pero después cuando yo fui, por ejemplo a la Argentina, yo **me di cuenta que allá estudian el Castellano**, no estudian el Español, lo llaman Castellano, no es que no estudien Español, yo sé que es la misma cosa, pero lo denominan Castellano. Yo dije, bueno, entonces, actualmente hay Castellano y Español en algunos lugares. Ahora, yo no sé por qué lo estudian con ese nombre de Castellano, pero yo veo que sí, en algunos lugares se estudia como Español y en otros como Castellano [...]. Yo lo estudié como Lenguaje, pero el curso era de Castellano [...]*⁷⁴. (P4, grifo meu).

É interessante a constatação das diferentes denominações que a língua materna tem para os falantes, somente é motivo de reflexão quando se está fora do país. A professora fala sobre a percepção (“*me di cuenta*”) que na Argentina também é denominado Castelhana, e no Brasil Espanhol, embora sabendo que se trata do mesmo idioma.

A questão das variedades foi abordada no Capítulo I quando se lê a própria Constituição Espanhola intervindo na nominação da língua do território Espanhol como sendo o Castelhana, sendo esta uma discussão que ainda persiste no âmbito Espanhol em vista de haver controvérsias quanto à nomenclatura da língua oficial nesse país.

O professor P1 perguntado sobre este ponto tem um parecer que vincula a língua à constituição dos reinos existentes na Península Ibérica:

⁷³ Onde eu estudava[refere-se ao seu país], estudávamos o Castelhana, eu sei que em alguns países estuda-se como Castelhana ¿não? Então Espanhol para mim é natural, porque eu sabia, eu entendia, eu estudava Castelhana (P4).

⁷⁴ [...] Não me chamou a atenção, porque eu sabia que era a mesma coisa, mas, sim, depois quando estava aqui e estudava, eu pensei que eles diziam Castelhana, Castelhana, mas depois quando fui à Argentina, **percebi que lá estudam o Castelhana**, não estudam o Espanhol. Chamam-no Castelhana, não é que não estudem Espanhol, eu sei que é a mesma coisa, mas denominam Castelhana. Eu pensei, bom, então, atualmente existe Castelhana e Espanhol em alguns lugares. Agora, não sei por que estudam com esse nome, Castelhana, mas, eu vejo que sim, em alguns lugares se estuda como Espanhol e em outros como Castelhana [...] Eu estudei como Linguagem, mas o curso era de Castelhana [...] (P4, grifo meus).

*Español, el Castellano se acabo desde que acabó el reino de Castilha*⁷⁵. (P1).

Esta resposta permite compreender a leitura que é feita individualmente sobre os fatos históricos, vinculando a língua ao fato histórico do término de um reino.

Respondendo sobre seu entendimento a respeito do preconceito que poderia existir ou não devido à utilização dos termos diferentes para a mesma língua ou sobre as variedades do Espanhol, uma das professoras entrevistadas cita ter percebido a existência de um preconceito entre os professores que têm a pronúncia espanhola e aqueles que têm a pronúncia latino-americana do “z” um dos pontos fonéticos diferenciadores entre os falantes de algumas variedades espanholas e a realização desse fonema na América Latina:

*No sé, nunca lo he sentido, pero de repente [...]. No sé, de repente, ahora que me preguntas, de repente podría decir eso, que sí lo he podido sentir en los profesores, pero no en los alumnos, como que hablando sin el seseo*⁷⁶, *ellos se sienten mejores*, - ay hablan, no sé, ¿no?, como que se sienten que están hablando el Español de España que sería otra forma, ¿no? De los profesores, pero de los alumnos, no⁷⁷ (P4, grifo meu).

O ponto de vista dos professores quanto à diferenciação da pronúncia, como citado anteriormente é uma compreensão diferenciada pela fonética, com a impressão por parte dos professores quanto à validade das variantes. Contrastando com a pluralidade lingüística presente em território espanhol, protegida pela lei conforme consta na Constituição Espanhola, existe uma idéia disseminada quanto a um Espanhol padrão, retornando-se aqui à idéia da língua homogênea ou estandarizada.

P4 está referindo-se à variedade mais difundida da Espanha, que é disseminada pelo mundo afora nos métodos de ensino do Espanhol que na sua maioria reproduzem, como dito anteriormente, o falar madrileno.

⁷⁵ Espanhol, o Castelhana acabou quando acabou o Reino de Castilla. (P2).

⁷⁶ A professora está se referindo ao seseo, que é de uso característico na América Latina. Consiste na pronúncia do “z” e do “c” antes de e,i com o som do “s”.

⁷⁷ Não sei, nunca havia sentido, mas, de repente [...]. Não sei, de repente, agora que você me pergunta, de repente poderia dizer isso, que sim tenho sentido por parte dos professores, mas não nos alunos, **como se falando sem o seseo, eles se sentissem melhores** – ai, falam, não sei, não é? Como que sentem que estão falando o Espanhol da Espanha que seria de outra forma, não é? Dos professores, mas não dos alunos (P4, grifo meus).

Parece que alguns conceitos sobre a Língua Espanhola não fazem parte apenas do senso comum, como foi comentado anteriormente, embora estejam fundamentados na falta de informação quanto às variedades do Espanhol. A professora **P3** de origem paraguaia comenta ter sido corrigida por alguns professores no curso de graduação da licenciatura em Letras:

*Los profesores que tuve, algunos me corregían porque yo usaba palabras de uso en Paraguay diciendo que no existía y que debía tomar cuidado. Que tenía que usar el verbo compuesto. Eso me valió de mucho, yo no les exijo a mis alumnos que hablen como españoles, o como un argentino o como mi... como un paraguayo. Yo les digo miren, existen tales y tales y tales, **todos buenos idiomas... buenas variantes como en Brasil existe el gaúcho el sulista, el carioca, eso no quiere decir que no hablan portugués. Es como comparar portugués de Brasil y portugués de Portugal ¿verdad?**⁷⁸(**P3**, grifos meus).*

Constatamos que as correções não estão restritas a um aspecto da fonética, no caso anterior, a entrevistada refere-se ao aspecto semântico, quanto ao uso dos verbos no passado, sendo de conhecimento dos profissionais da área que os pontos citados constituem características inerentes às variedades de ocorrência em diferentes contextos dos países hispano-falantes. A interpretação que a professora faz dessa experiência é justamente não repetir o que acha que não foi correto durante sua formação, e refere-se às variedades como sendo “*buenos idiomas [...] buenas variantes*”, expressando uma conotação maniqueísta da língua.

Provavelmente as correções tenham sido assimiladas atribuindo-lhes um valor emotivo pelo papel que a língua exerce na construção do sujeito, principalmente em se tratando da sua língua materna. Esse vínculo emocional se expressa em outras percepções do “professor nativo”, quando relaciona seu país aos preconceitos disseminados pelo entendimento comum. O sentimento de ser estrangeiro é assim percebido por **P3**:

⁷⁸ Os professores que tive, alguns me corrigiram porque eu usava palavras de uso no Paraguai, dizendo que não existia e que tinha que tomar cuidado. Que tinha que usar o verbo composto. Isso valeu muito, eu não exijo aos meus alunos que falem como espanhóis, ou como argentinos, ou como meu... como um paraguaio. Eu digo, olhem, existem tais e tais e tais, todos bons idiomas... boas variedades como no Brasil existe o gaúcho sulista, o carioca, isso não quer dizer que não falam português. É como comparar português do Brasil e português de Portugal, não é verdade?(**P3**, grifos meus).

*Bueno, en un principio no [no me siento extranjera], pero si hablan mal del Paraguay o de los paraguayos, me siento mal. Hay gente que no sabe que soy paraguaya y habla mal de los paraguayos, yo me quedo quietita, pero me duele. Aquí me siento extranjera, también por las costumbres. Allá no, cuando estoy allá me siento en casa*⁷⁹. (P3)

Por outro lado, a professora **P2** refere-se ao processo de adaptação que passou para integrar-se à sociedade campo-grandense, e ao sentimento de estrangeirização que permeia o universo de muitos imigrantes:

No, no me siento extranjera aquí, pero antes sí me sentía. Hice mucha terapia para mejorar eso, cambiar mi forma de ser, mi modo de vestirme⁸⁰ (P2)

É perceptível o choque cultural a que nos referíamos no Capítulo I perceptível no depoimento de uma residente espanhola. Mudar a forma de ser, mudar as vestimentas, certamente são ações que atingem a constituição do sujeito, numa reconstrução necessária para passar pelo processo de assimilação.

Bourdieu (2000) refere-se ao processo de legitimação é um produto de imposições arbitrárias onde se cria um campo de tensão onde se estabelece a luta pela delimitação legítima, dessa forma, os embates internos que passam os professores de Espanhol os confrontam com suas crenças, valores e signos que carregam como produto inerente de sua constituição social.

Com relação à apreensão que se faz do Espanhol em Mato Grosso do Sul, a entrevistada faz referência à distinção entre o Espanhol e o Castelhana como sendo característico deste Estado:

Estudí en Sao Paulo con una profesora excelente, Eulalia, ella es dueña de una escuela de Idiomas [Hispania, creo] es la que escribió el texto de “La presunta abuelita”. Su escuela no para, y la gente estudiaba el Español sin

⁷⁹ Bom, num princípio não [não me sinto estrangeira], mas se falam mal do Paraguai ou dos paraguaios, me sinto mal. Tem gente que não sabe que sou paraguaia e falam mal dos paraguaios, eu fico quietinha, mas me dói. Aqui eu me sinto estrangeira, também pelos costumes. Lá não, quanto estou lá me sinto em casa (P3)

⁸⁰ Não, não me sinto estrangeira aqui, porém antes sim. Fiz muitas terapias para melhorar isso, mudar meu modo de ser, minha forma de me vestir (P2)

*preocuparse si era el Español de España o de Latinoamérica. Los dueños eran uruguayos*⁸¹ (P2).

As relações estabelecidas entre os falantes de Português e Espanhol de ambos os lados da fronteira e em diferentes contextos brasileiros são diversificadas e singulares. Pela dimensão e variabilidade que envolve falar dessa percepção nas diferentes regiões do Brasil. Embora seja um ponto importante a ser desenvolvido nas pesquisas, não será tratado neste trabalho por fugir ao foco da pesquisa proposta.

Retomando a percepção com relação aos “professores nativos” quanto aos “professores nativos espanhóis”, P2 afirma que:

*Aquí, antes era peor, porque la gente sólo quería Español de España. Antes, yo recuerdo bien, las academias sólo querían profesores nativos, eso era una exigencia, ahora ya no tanto. [...] Aquí en este Estado diferencian el Español de España del Español de América y prefieren un profesor de España. Si fuera Española estaba rica*⁸² (P2).

A entrevistada faz uso do bom humor (*se fosse espanhola já estava rica*) para transmitir sua percepção sobre a aceitação dos professores espanhóis no contexto sul-mato-grossense. Estas idéias retomam a discussão do Capítulo I, onde a concepção do Espanhol e Castelhana está em jogo como se se tratasse de duas línguas diferentes. Qual a percepção de um professor nativo espanhol neste contexto? O entrevistado P1 responde a essa característica da seguinte forma quanto à influência que tem sua origem e a sua variedade no desenvolvimento do seu trabalho:

*El acento se paga, ser nativo es un diferencial, permite cobrar más [...] El de Salamanca es una variedad de prestigio, hay una idea de que el Español [de España] es mejor*⁸³ (P1).

⁸¹ Estudei em São Paulo com uma professora excelente, Eulália, ela é dona de uma escola de idiomas [Hispania, acho] é quem escreveu o texto da “Presunta abuelita”. Sua escola não pára, e nós estudávamos o Espanhol sem preocupar-nos se era o Espanhol da Espanha ou da América Latina. Os donos eram uruguaios (P2).

⁸² Aqui, antes era pior, porque as pessoas somente queriam o Espanhol de Espanha. Antes, eu lembro bem, as academias somente queriam professores nativos, isso era uma exigência, agora já não tanto, bem isso era uma exigência, agora já não tanto. [...] Aqui neste Estado diferenciam o Espanhol de Espanha do Espanhol de América e preferem um professor de Espanha. Se fosse Espanhola estava rica (P2).

⁸³ O sotaque paga a si mesmo, ser nativo é um diferencial, permite cobrar mais pelas aulas [...] a de Salamanca é uma variedade de prestígio, existe uma idéia que o Espanhol [da Espanha] é melhor (P1).

O entrevistado refere-se a sua origem espanhola como sendo um diferencial vantajoso se relacionado ao nativo latino-americano. Acredita que isto se deve às percepções que ser europeu carrega:

Sí, yo me siento en casa pero los otros me tratan como extranjero. Tienen la idea del europeo rico. Ser europeo en mi profesión es favorable, los brasileños tienen un complejo de inferioridad no sé por qué. La gente rica me trata como un igual, me abren sus puertas. [...] Hay un complejo de inferioridad aquí como hay entre los de los países latinoamericanos y los españoles⁸⁴(P1).

Embora o professor **P1** não tenha formação específica na área do Espanhol, é um profissional muito bem conceituado na cidade, tem desenvolvido trabalhos ao longo dos 10 anos que exerce a docência, nos mais diversos segmentos que permite a profissão. Tendo sido convidado a trabalhar numa instituição universitária, não pode assumir o cargo por não ter o diploma que o habilite a ministrar aulas de Espanhol, o mesmo fato que aconteceu com as entrevistadas **P4** e **P5**.

Para contratar professores de Espanhol as instituições de ensino superior exigem como formação mínima a licenciatura em Língua Espanhola, tendo preferência os profissionais com uma pós-graduação na área. Evidentemente, não seria possível que os professores leigos, embora “nativos” assumissem o cargo de docente nessa disciplina, uma vez que este exercício exige formação específica consolidada com uma pós-graduação e sua prática correspondente. O sistema educativo está formalizado assim, “[...] vê-se que a grande empresa burocratizada é dirigida por profissionais, e rege-se por uma complexa hierarquia. Aí, o diploma escolar é muito importante” (SINGER, 1987, p55).

Nôvoa cita Tamagnini (1930) referindo-se à necessidade de “[...] um equilíbrio entre as três dimensões essenciais para a formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional” (NÔVOA, 1995, p.19).

Não estou contrapondo o professor licenciado em Espanhol e os professores “nativos” leigos, mesmo porque seria inapropriado estabelecer uma comparação entre

⁸⁴ Sim, eu me sinto em casa, mas os outros me tratam como estrangeiro. Tem a idéia do europeu rico. Ser europeu na minha profissão é favorável, os brasileiros têm um complexo de inferioridade não sei por que. As pessoas ricas me tratam com se fosse igual a elas, abrem as suas portas para mim.[...], existe um complexo de inferioridade aqui, como existe entre os países latino-americanos e os espanhóis (**P1**).

ambos. O espaço profissional destes professores está delimitado pelas próprias limitações estabelecidas pelo sistema educativo como citado anteriormente.

Embora Singer lance um olhar crítico sobre a supervalorização do diploma escolar, idéia que converge com os estudos de Nôvoa quanto à formação de professores e à idéia de que “a formação não se constrói por acumulação [de cursos, de conhecimentos ou de técnicas]” (NÔVOA, 1995, p. 25), a profissionalização do professor passa pela formação inicial e a conseqüente pós-graduação, consoante à opinião de Marcelo García que afirma que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 55).

No âmbito das propostas elaboradas pela Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006) nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os autores tratam das representações que os brasileiros apreendem sobre a Língua Espanhola. Num primeiro momento, a ampla diversidade de variedades que o Espanhol apresenta como possibilidades se transforma em uma pergunta à qual os autores tentam responder: Que variedade de Espanhol ensinar? E outra que surge logo em seguida: Que variedade os alunos devem aprender?

Os comentários que respondem a ambas as questões envolvem a situação de uso. Ao referir-se aos “professores nativos”, cabe o resgate e manutenção da sua variedade, aquela com a qual tem maior intimidade e que ao ser produzida terá um tom espontâneo e natural. Quanto aos professores brasileiros, é aconselhável uma aproximação a um grande número de variedades que permita finalmente optar por uma com a qual tenha mais identificação.

A variedade a ser ensinada aos alunos em primeira instância é aquela que o professor domina, aí cabe a reflexão docente quanto a sua própria variedade para dar segurança e autonomia ao aluno quanto à eleição da sua própria variedade.

Essa empatia com a variedade certamente é resultado de uma aproximação ao mundo hispano-falante aos seus costumes, às suas manifestações culturais, ao modo de vida dos seus falantes, à sua literatura, em fim, às suas representações simbólicas expressas no individual e no coletivo.

Para finalizar, essa questão remete às propriedades que Bourdieu (2000) classifica como objetivas às que se referem à ascendência, ao território, a língua entre outros e também com relação às propriedades subjetivas como o sentimento de pertença. É o jogo que se estabelece entre as representações que os sujeitos têm sobre a forma como se divide a realidade e que ao mesmo tempo contribuem para a realidade das divisões.

3.6 Os relatos das práticas dos professores de Espanhol

A pesquisa junto aos entrevistados adentra nas práticas dos professores, contribuindo para a construção de uma pesquisa empírica, descritiva e documental. Goodson (1991) refere-se à necessidade de considerar a práxis como um espaço onde se produz o saber e que pode ser entendido a partir do estudo da vida dos professores. Com estas considerações abro este ponto que trata das práticas dos professores contadas por eles mesmos. Rememorar as práticas dos professores é uma forma de refletir sobre estas, ampliando a conotação do sentido de formação profissional do professor relacionando-a à sua construção identitária, sendo este o fundamento que sustenta o estudo das histórias de vida dos professores.

Gimeno Sacristán explicita as ações que configuram a prática do professor, exemplificando sobre o ensino de línguas:

[...] implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflecte valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de especialistas, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.68).

Em vista desta perspectiva, esta pesquisa propõe estudar as práticas dos professores participantes desenvolvendo uma diretriz que permita dialogar com a fala dos entrevistados a partir de:

1. A manutenção do saber ou conhecimento (aquisição de outras competências);
2. A forma como se dá a prática docente no fazer cotidiano do professor;
3. Os valores sociais, culturais expressos na percepção e na experimentação dos professores no exercício do seu trabalho.

As práticas docentes dos professores entrevistados são apresentadas seguindo perguntas básicas tais como: a prática de elaboração de plano de aula; suas práticas de estudos como atualização continuada e a participação dos professores no processo de ensino e aprendizagem considerando os aspectos culturais que envolvem sua prática..

No que se refere ao saber ou conhecimento adquirido para exercer a docência em Espanhol pelos professores entrevistados, perguntei como é seu processo de formação continuada e a rotina de estudos que eles desenvolvem paralelamente ao seu trabalho docente. É relevante conhecer os mecanismos que o professor utiliza para manter-se atualizado e como essa rotina pode interferir na sua prática.

Os entrevistados responderam sobre a forma como se mantêm atualizados com relação à disciplina que lecionam o quê e quando estudam. As respostas obtidas foram extremamente diversas, começarei expondo a contribuição da entrevistada **P6** que afirma:

Quando hay algo para estudiar, estoy lista. No estudio sola, eso ya lo hice hace tiempo, diría que esto ya está todo memorizado, me siento tranquila, me gusta leer. Pero no estudio más⁸⁵ (P6).

É relevante o entendimento da entrevistada **P6** quanto à função do que seja estudar, como um processo adquirido em uma determinada etapa, após a qual não seria necessário estudar mais, fazendo uso da memorização dos conteúdos para serem utilizados na sua prática. As idéias e conceitos sobre a formação continuada são interpretados peculiarmente pelos professores, tendo autonomia para decidir se continuam estudando ou mantêm a postura do conhecimento já adquirido e sedimentado. A professora ainda admite gostar de participar de cursos, pelo que se pode supor, significa estar em processo de atualização por participar das atividades que acontecem na cidade e referentes à sua área.

⁸⁵ Quando tem alguma coisa para estudar estou pronta para isso. Não estudo sozinha, isso já fiz faz tempo, diria que isso já está tudo memorizado, estou tranquila, gosto de ler, mas não estudo mais.(P6).

Que papel jogam as crenças neste processo? Participar de eventos e cursos pode modificar de fato a prática do professor? Segundo as palavras de Kagan (1992, apud Marcelo García 1997, p.55):

Os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Fazendo um paralelo do processo de formação docente universitária e a formação docente pela prática, pode-se responder às questões lançadas anteriormente com a dominância das crenças e imagens pessoais sem modificação o que de certa forma corrobora as palavras de **P6**, quando afirma “*me siento tranquila*”. Pela exposição da entrevistada, o processo de aprendizagem enquanto professora estaria restrito ao período de formação e não precisa de uma continuidade a não ser com sua participação em cursos relacionados à área.

Como a entrevistada **P6** não tem formação na área específica, é de se supor que o estudo ao qual se refere seja aquele desenvolvido na escola (formação básica) e pela própria prática com sua língua materna. Esta concepção do conhecimento que os professores têm e o que deve ser ensinado aos alunos são fundamentais nos estudos de Marcelo García conforme a pesquisa desenvolvida por Shulman que se refere ao “estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 56).

Existe uma percepção dos alunos quanto aos conhecimentos dos “professores nativos” no que se considera o conhecimento da Língua Espanhola por parte desses professores. Os alunos gostam de “testar” o conhecimento do professor consultando seu acervo semântico com todo tipo de palavras, consultando tanto seu valor semântico como sinônimos ou ainda antônimos, como se o professor fosse um dicionário ambulante. E quando não obtêm a resposta esperada, a frustração é perceptível. É um desafio que os professores novatos costumam “perder” já que dificilmente alguém memoriza tal número de palavras que satisfaça os alunos.

A percepção semelhante é recolhida do entrevistado **P1**, quanto à necessidade de estudos no exercício docente, segundo o mesmo, esse é um processo solitário e ele não se preocupa em fazer uso de novas publicações na área, afirma estudar só e com um material antigo: “*Un libro de gramática de 1945, es un libro de segundo grado y era de mi padre*”⁸⁶. Quanto à atualização, a crença pode permanecer como uma certeza de desenvolver aquilo que julga necessário para desenvolver o seu fazer docente. A manutenção de fórmulas que “dão e deram certo” é uma estratégia que dá segurança ao professor nas suas aulas.

Também pode-se inferir que para o entrevistado **P1** os conteúdos encontrados no material citado são suficientes por responderem as suas expectativas e dúvidas. Lembrando que o pai desse entrevistado é espanhol e, conforme o entrevistado argumenta, o Espanhol por ele falado é a variedade de prestígio na Espanha. Embora as respostas sejam pessoais e com base na experiência dos entrevistados, as argumentações desse entrevistado são de um modo geral, comuns aos espanhóis. Como expressam a Real Academia da Língua – RAE que manifesta-se favorável a manutenção de padrões que não permitam a distorção da Língua Espanhola.

Retomando a fala da Real Academia Espanhola, quanto à capacidade de correção, pureza e hegemonia da gramática espanhola, ter como padrão modelos tradicionais é uma característica que parte da crença de considerar o novo como algo maleável, sujeito a mudanças, enquanto que o antigo ou tradicional tem uma conotação de legitimidade, aprovação e “certeza”. Dessa forma alguns professores consultam as gramáticas normativas como o recurso incontestável perante qualquer dúvida.

Quanto aos estudos desenvolvidos durante a sua docência, a entrevistada **P4** afirma: “*Yo suelo estudiar [sobre] mis dudas, para facilitar que el alumno aprenda, también suelo mucho consultar a mi tía y a mis compañeros de trabajo*”⁸⁷. Observamos que a fonte de consulta está basicamente numa professora da área e junto aos companheiros de trabalho.

Recorrer a pessoas de confiança permite o entendimento de uma cultura de colaboração, à qual se refere Pérez Gómez (2001, p. 174), e que promove o debate

⁸⁶ Um livro de gramática de 1945 é um livro de segundo grau e era do meu pai (**P1**)

⁸⁷ Eu costumo estudar [sobre] minhas dúvidas para facilitar a aprendizagem do aluno. Também costumo consultar minha tia e aos meus companheiros de trabalho (**P4**).

intelectual e o contraste cognitivo que “permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem [...]”. Segundo o autor, este processo envolve um nível de confiança afetivo que se configura como um ponto positivo na melhora institucional e na transformação da cultura escolar.

Outros aspectos da cultura de colaboração entre os docentes de Espanhol são abordados por Nôvoa que considera que a consolidação de saberes da prática docente deriva desse intercâmbio profissional resultando na criação de redes coletivas de trabalho que cumprem a função de socializar e afirmar os valores pertinentes à profissão. Embora a cultura de colaboração tenha uma importância fundamental entre os profissionais, as escolas parecem não favorecer essa prática: “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (NÔVOA, 1995, p. 26). Com isto, o processo reflexivo em conjunto passa a não fazer parte da rotina profissional que por si é extenuante em vista dos professores além de terem de cumprir uma carga horária nos três turnos, tem que se adequar a ambientes tão diversos como apresentado no Quadro II, p. 103.

Para a entrevistada **P4**, a atualização está na busca de materiais através da internet e pelo estudo dos livros de gramática, principalmente em atenção à demanda mais exigente:

Estudio la gramática en libros, todo lo que pueda, ahora con la Internet, estudio para impartir clases y siempre estoy procurando de actualizarme, dependiendo del nivel a que uno da tiene que prepararse mejor, si uno va a trabajar con profesionales o un trabajo más especializado, tiene que estar así estudiando⁸⁸ (P4).

Ela destaca a obrigatoriedade de estar atualizada, sendo cobrada esta atualização não somente com relação aos conteúdos, mas também no uso dos recursos mais modernos como a internet, como afirma a continuação:

⁸⁸ Estudo a gramática nos livros tudo o que posso. Agora com a internet estudo para ministrar aulas e sempre estou procurando atualizar-me, dependendo do nível dos alunos temos que preparar-nos melhor, se vamos trabalhar com profissionais formados ou se trata de um trabalho mais especializado, tem que ser assim, estudando (**P4**).

*En las escuelas nosotros estamos obligados a usar la Internet en nuestro trabajo, aunque sea una vez por mes. La Internet, los videos, tenemos que variar porque somos fiscalizados, semana por semana*⁸⁹ (P4)

Os administradores das escolas, principalmente nas escolas particulares, têm imposto a utilização dos recursos multimídia, entre eles a internet, como uma necessidade básica para complementar o trabalho em sala de aula. Por se tratar de uma área bastante extensa e complexa, a utilização de mídias na educação no ensino do Espanhol não será enfocada com profundidade, merecendo maiores estudos não somente na área de ensino das línguas estrangeiras, mas no ambiente escolar como um todo.

Por outro lado, e contrastando a situação anterior, outra entrevistada (P2) se refere ao estudo como uma válvula de escape nas contrariedades:

*Estudio gramática. Cuando me siento deprimida, cojo mis libros y estudio gramática. Me traje muchos libros de Español de España, gramáticas, decido por un tema y lo estudio*⁹⁰ (P2).

De um modo geral, quando os professores entrevistados referem-se à atualização, o conteúdo que vem à tona é a gramática. A entrevistada P5 responde com relação ao que é estudado:

Gramática, estudo com livros de gramática espanhola e espanhola/portuguesa. Também pesquiso na internet, leio resumos e estudo formas diferentes de apresentar os conteúdos para os alunos (P5).

A entrevistada P3 refere-se à necessidade de estudar Espanhol não estabelecendo um vínculo com as interferências provenientes de contextos multiculturais, como acontece no contexto paraguaio:

*[...]Porque yo no estudié en Paraguay, justamente por eso. Porque hay muchas interferencias y para enseñar tú tienes que estudiar*⁹¹ (P3)

⁸⁹ Nas escolas estamos obrigados a usar a internet no nosso trabalho, pelo menos uma vez ao mês. A internet, os vídeos, temos que variar porque somos fiscalizados, cada semana (P4).

⁹⁰ Estudo gramática. Quando me sinto deprimida, pego meus livros e estudo gramática. Trouxe muitos livros de Espanhol da Espanha, gramáticas, decido por um tema e estudo (P2)

⁹¹ [...] porque eu não estudei no Paraguai, justamente isso. Porque existem muitas outras interferências e para ensinar você tem que estudar (P3).

No capítulo II, quando foram apresentadas as escolas onde foram ministradas aulas de Espanhol, um projeto que ganhou destaque foi o Projeto Máster, que posteriormente converteu-se em EE Prof. Hércules Maymone. A professora Ceila, entrevistada para responder sobre sua experiência docente tanto no projeto como na Escola, referiu-se a um material paraguaio que não foi adotado porque apresentava muitas “interferências” do Guaraní.

Observo nessas duas falas que o fato de existir um idioma que interfira diretamente no Espanhol é considerado como “prejudicial” ou um elemento depreciativo, fato que contrasta com os conceitos que se referem à pluralidade lingüística como um fator enriquecedor, em vista de possibilitar um contato de diferentes manifestações culturais através da língua. Retomo aqui a idéia já explicitada anteriormente que assinala que os próprios professores são mantenedores dos conceitos preconizados que se referem à Língua Espanhola como sendo aquela “pura”, “original” e sem interferências de outros idiomas.

Existe um pressuposto nos países como a Bolívia e o Paraguai, citados no Capítulo I deste relatório, em que estudar em ambientes bilíngües onde as línguas nativas são expressivas no contexto social, retiraria de alguma forma o aspecto genuíno do Espanhol. Os estudos sobre bilingüismo e línguas em contato, estão em expansão ampliando a percepção destes espaços multilingüísticos no sentido de serem considerados espaços privilegiados pela diversidade que apresentam.

Fazendo a leitura dos estudos que os professores consideram necessários para o bom desenvolvimento da sua prática, 90 % consideram a gramática um fator primordial para estar atualizado. A opção majoritária pela gramática parece responder a uma inquietação profissional quanto ao domínio normativo e prescritivo da língua.

Como os professores entrevistados têm domínio sobre o aspecto fonético, comunicativo, a necessidade está fundamentada na gramática como uma linha de estudos necessária e em permanente atualização, seja com o estudo da gramática normativa ou com o estudo da gramática em uso.

Por outro lado, também se pode entender que devido à cobrança que é feita sobre o professor para o bom rendimento do aluno em sala de aula, o professor tem o

dever de ministrar uma aula desenvolvendo a competência gramatical, deixando as outras em segundo ou terceiro plano. Nas Orientações curriculares (BRASIL, 2006), o ensino da gramática é citado com a seguinte problematização:

[...] o problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos. Raramente está voltada para a compreensão, para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a sua materialidade [...] (BRASIL, 2006, p. 144)

Existe uma preocupação quanto ao uso da gramática como o instrumento regulador e regulamentador, e a necessidade de distinguir entre o processo de “ensinar a língua” e “ensinar sobre a língua” reflexão que conduzirá necessariamente no sentido de uma apropriação e conhecimento da gramática e não no sentido normatizador e regulador, que molde a língua em padrões despersonalizados em uma série de fórmulas alheias à realidade da comunicação.

Adentrando na segunda diretriz que se refere ao fazer do professor, foram destacadas algumas respostas dos professores entrevistados quanto à elaboração do planejamento da aula e a elaboração de Planos de aula. **P6** refere-se a sua prática:

*Sí, Escribo sobre lo que voy a enseñar en esa clase*⁹² (**P6**).

No entanto, a organização das aulas não passa necessariamente por um plano de aula escrito, ou no modelo que é comumente utilizado:

*Hago un plan mental, no lo escribo. Veo en el libro qué es lo que quiero que aprendan los alumnos y preparo mi clase para que ellos aprendan aquel contenido*⁹³ (**P2**).

Retomo a citação de Gimeno Sacristán (1999) quando se refere à prática do professor: “[...] exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo [...]”, o professor tem a liberdade de determinar o que deseja que os alunos

⁹² Sim, escrevo sobre o que vou ensinar nessa aula (**P6**).

⁹³ Faço um plano mental, não escrevo. Vejo o livro que é o que quero que aprendam os alunos e preparo minha aula para que eles aprendam aquele conteúdo (**P2**).

aprendam, dessa forma é organizado o plano de aula, de acordo ao que ele considera necessário que deva ser aprendido do conteúdo estudado e também como é organizado o processo de ensino. A entrevista **P2** organiza seu Plano de aula conforme sua experiência determina e não considera necessário detalha-lo através da escrita.

Parece que entre alguns professores não licenciados em Língua Espanhola, existe uma apropriação empírica do que seria a elaboração de um plano de aula, como expressa a entrevistada:

Antes, planeaba, yo no tenía la gramática y estudiaba y estudiaba. Y mi tía me mandaba libros y yo estudiaba. Yo escribía mi plan de clases porque me sentía insegura y lo tenía todo planeadito, paso por paso: voy a llegar, voy a hacer esto, voy a dar este texto, después vamos a ver las palabras nuevas, qué sé yo, y yo tenía todo así⁹⁴ (P3).

A entrevistada alega que “planejava”, e quando não tinha suficiente domínio da gramática estudava e estudava. É interessante a associação entre a necessidade de planejar e a falta de domínio sobre determinado conteúdo. Pode-se inferir pela sua fala duas coisas: que o planejamento está associado ao domínio dos conteúdos e que o planejamento pode ser ultrapassado em vista da obtenção desse domínio, que a entrevistada denomina como “insegurança”.

A questão do Planejamento da aula não é um problema restrito ao âmbito dos professores de Espanhol, é uma das questões que preocupam no processo de ensino e aprendizagem, a falta de importância que se dá ao planejamento e quanto é elaborado, sua execução em sala de aula parece que torna-se dispensável, como se fosse uma demonstração de falta de prática, ou falta de conhecimento ter de consultar um planejamento previamente elaborado.

Sobre a metodologia aplicada em aula, a professora afirma não ficar restrita à metodologia proposta pelo Instituto onde trabalha. Novamente vêm à tona as crenças sobre aquilo que o aluno deve aprender:

⁹⁴ Antes planejava, eu não tinha a gramática e estudava e estudava. Minha tia mandava livros e eu estudava. Eu escrevia meu plano de aula porque sentia-me insegura e tinha tudo planejadinho, passo a passo: vou chegar, vou fazer isto, vou dar esse texto, depois vamos ver as palavras novas, sei lá, eu tinha tudo assim (P3).

No sé, con los estudios, yo hacía así para aprender, yo misma creaba con el material con el que trabajaba. Porque ellos ya tenían un material y seguía su metodología y eso ayudaba un poquitito, además a mí me gusta salir un poco del material. A veces eso me ha creado problemas, porque uno no puede salir mucho de eso, porque tienen su metodología y tienen que seguir así y así tienen que aprender. Pero a mí me parecía que faltaba algo y si no saliera un poco no iban a aprender⁹⁵(P4).

Percebe-se que prevalece a crença pessoal sobre a institucional, quando afirma que sua percepção era “a falta de algo” para que o aluno pudesse aprender e a autonomia que ela mesma se dava para poder mudar uma metodologia prescrita pela instituição.

Após o término dos estudos na universidade, a mesma entrevistada afirma que seu desempenho como professora melhorou, mas associa isso também à experiência dos anos de trabalho como professora sem licenciatura específica.

Ha mejorado, creo que ha mejorado, pero también he trabajo años y años con ese material. Pero yo misma intento cambiar, para no quedarme falsa delante de los alumnos haciendo una cosa repetitiva como hice con el grupo anterior, ¿verdad? Eso yo cuestionaba mucho en el curso de Letras. Porque me parece que algunos profesores no se preparaban o era siempre la misma cosa, no cambiaban mucho su forma de trabajar. Yo procuro cambiar, intentar explicar de una manera diferente. Cuando es una materia que yo siempre apliqué de una forma ahí yo veo de otra forma, ahí enseño de las dos formas. Así, busco siempre estar estudiando, eso siempre⁹⁶ (P3).

Ela critica a mesmice que encontrou na Universidade onde estudou, já que alguns professores que lá trabalham também apresentam aulas enfadonhas e sem ter se preparado para lecionar na ocasião. Atribui seu desempenho docente a uma tentativa de não reproduzir um modelo que foi criticado por ela mesma enquanto aluna, a professora alega estar sempre no processo de busca.

⁹⁵ Não sei, com os estudos, eu fazia assim para aprender, eu mesma criava com o material que ia trabalhar. Porque eles já tinham um material e eu seguia sua metodologia e tem que ser seguida assim, porque é assim que eles tem que aprender. Mas eu sentia que faltava algo e que se eu não sáísse um pouco, eles não iriam aprender (P4).

⁹⁶ Melhorou, acho que melhorou, mas também trabalho há anos e anos com esse material. Porem eu mesma tento mudar, para não me sentir falsa na frente dos alunos fazendo uma coisa repetitiva como fiz com o grupo anterior, não é? Isso eu questionava muito no curso de Letras. Porque parece que alguns professores não se preparavam ou então preparavam a mesma coisa, não mudavam muito sua forma de trabalho. Eu procuro mudar, tento explicar de uma forma diferente. Quando é uma matéria que eu sempre expliquei de uma forma , então eu vejo de outra forma, então ensino das duas formas. Desse modo busco estudar isso sempre (P3).

Parece que existe uma expectativa dos professores leigos ao ingressar na universidade, no sentido de encontrar respostas aos seus próprios questionamentos surgidos na prática. A professora acredita no processo de tentativa e mudança como uma estratégia para aperfeiçoar suas deficiências como professora, ou como uma forma de não cair no ensino rotineiro.

A entrevistada **P4** destaca a importância de planejar as aulas conforme um plano de aula. Embora sua formação seja em outra área, ela tem consciência da eficiência da aula planejada:

Claro, para mí no era nada nuevo, yo soy profesora, soy formada en educación y para mí no era nada nuevo. Hacía un plan de curso, siempre escrito. Yo pienso, yo pensaba en aquella época, era la forma de trabajo de la escuela, nos exigían, pero con el transcurrir de los años yo tengo certeza que con planeamiento se trabaja mejor. Incluso con mis alumnos particulares, siempre trabajé así, porque no se puede trabajar, enseñando, en cualquier actividad sin planeamiento, entonces, siempre fui organizada en ese aspecto⁹⁷ (P4).

Pelos depoimentos apresentados quanto ao fazer docente dos professores, percebi que a sua prática transita entre suas crenças do que seja planejamento, elaboração de plano de aula e sua efetividade constatada após anos de trabalho na mesma área e, em alguns casos, é o reflexo de uma formação anterior, sendo da área ou vinculada a outra área.

Na prática, do “professor nativo”, existe uma percepção diferenciada quanto à utilização da variedade em sala de aula. Na maioria das vezes, o material didático utilizado privilegia uma variedade, que eventualmente pode não ser a variedade do professor, que na prática docente sem preparo, pode provocar insegurança no desenvolvimento da aula. Esta relação que o professor como falante nativo terá com relação a sua própria variedade é abordada por Celada:

É preciso dizer que, como efeito da específica situação pela qual atravessa a prática de ensino-aprendizado que estamos caracterizando, na sala de aula a “variante castellana”, quase sempre é privilegiada nos livros didáticos, entra

⁹⁷ Claro, para mim não era nada novo, sou professora, sou formada em educação e para mim não era nada novo. Fazia um plano de curso, sempre escrito. Penso, pensava que naquela época era a forma de trabalhar na escola, exigiam de nós, mas com o transcurso dos anos tenho certeza que com planejamento se trabalha melhor. Inclusive com meus alunos particulares, sempre trabalhei assim, porque não é possível trabalhar, ensinando, em qualquer atividade sem planejamento, então sempre fui organizada nesse aspecto (**P4**).

em contato (e em fricção) com a do próprio professor, pois este, quando nativo – como já foi dito -, é geralmente hispano-americano. Nesses casos, se o docente não tiver formação específica – pelo despreparo e a conseqüente improvisação que isso normalmente implica -, a questão do tratamento da “variedade” fica duplamente comprometida. Sob o efeito de uma relação direta “natural” e quase espontânea com “sua língua”, esse sujeito acaba transferindo certos imaginários e ocupando posições simbólicas que legitimam e perpetuam determinadas perspectivas de prestígio ou estigma. (CELADA, 2002, p.127).

A concepção que desperta no falante o uso da sua variedade é de uma particularidade intrínseca as suas percepções subjetivas. Conforme Celada, a variedade está associada a um imaginário criado e mantido pelas posições simbólicas permeadas por percepções de prestígio ou estigma.

Com relação à prática do professor, por vezes o professor leigo que está iniciando no caminho da docência e não tem um modelo a seguir, a observação de seus colegas é uma orientação que se interpreta como uma forma de prática, a semelhança do estágio curricular supervisionado, onde existe uma etapa denominada observação, que consiste na observação sistemática ao professor regente.

*Entonces, después que yo vi a varios profesores dando clases, entonces yo dije, yo creo que puedo, me sentí más segura, y también vi las formas como ellos trabajaban*⁹⁸ (P5).

Na afirmação final a entrevistada (P5), expõe um fato que os outros entrevistados não mencionaram e que se refere à observação das práticas de outros profissionais em sala de aula como uma menção quanto à prática docente e à segurança que sentia antes de realizar essa observação: “[...] *yo creo que puedo, me senti más segura, y vi también las formas como ellos trabajaban*”.

Alguns autores como Marcelo García (1998) desenvolveram pesquisas sobre as práticas vinculadas às crenças dos professores em formação, a análise pare da evolução que nelas se produz como conseqüência das práticas de ensino, entendendo-as como um período de socialização profissional (MARCELO GARCIA, 1998, p. 9). Ainda sobre essa afirmação cabe uma questão: é possível considerar “professores em formação” os

⁹⁸ Então, depois que vi vários professores dando aula, então eu disse, acho que eu posso, sentia-me mais segura e, também vi as formas como eles trabalhavam (P5).

professores sem formação específica que estão começando a exercer a docência? Em que grau a prática tem uma função formadora? Cabe a concepção de formação pela prática, no processo de profissionalização dos professores leigos?

O processo de profissionalização em serviço de professores é discutido por Nôvoa a partir do próprio conceito de profissionalidade docente que desencadearia uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional no seio da escola (Nôvoa, 1995, p. 24). O autor vincula a formação profissional à vida do professor, estabelecendo o processo de formação profissional como sendo um processo de desenvolvimento pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÔVOA, 1995, p. 25).

Desse modo, a identidade profissional dos professores estaria vinculada ao seu desenvolvimento pessoal, propiciando os estudos de vida dos professores a partir da sua prática.

Por último, analiso a diretriz que desenvolve as percepções dos entrevistados, quanto aos valores culturais que são transmitidos na aula de língua Espanhola.

Entre os professores entrevistados, apenas a entrevistada **P6** não associa sua prática aos costumes provenientes do seu país:

*[...] No tengo costumbres extranjeras, tengo conocimiento [de las costumbres extranjeras]*⁹⁹ (**P6**).

É relevante constatar essa aparente indiferença ou distanciamento com relação aos símbolos e significados da cultura de origem da entrevistada **P6**, mudando a condição de pertencimento pela condição do conhecimento.

Chama a atenção esta apreciação quanto aos costumes da entrevistada, uma vez que o povo paraguaio preserva seus símbolos e tradições, como foi apresentado no

⁹⁹ Não tenho costumes estrangeiros, tenho conhecimento [dos costumes estrangeiros] (**P6**).

capítulo I. Outros imigrantes, como os bolivianos, costumam desvincular-se da sua origem, por vezes não mais fazendo uso do próprio idioma materno.

O depoimento da entrevistada **P3** é um contraponto ao depoimento anterior, perguntada sobre a utilização que faz nas suas aulas da experiência de ter morado em outro país, normalmente aplica as experiências provenientes da convivência com outras culturas de outros países hispano-falantes:

Sí, suelo hablar si estamos hablando de fechas conmemorativas, suelo hablar de mi cultura. Me gusta mucho hacer comparaciones, porque en Paraguay es así, en Argentina es así, en España es así, entonces, me gusta mostrarles eso a mis alumnos y ellos también me preguntan. Y yo misma, con mi personalidad yo creo que paso lo que aprendí, ¿verdad? [...] Les comenté que cuando fui a Bolivia, fuimos en un taxi y allá, a veces entran otras personas en el mismo taxi, para que se pueda dividir ahí, para pagar menos, y yo me quedé tan impresionada, porque entraba una pareja, entró una pareja y pidió con permiso, permiso, buenas tardes, toda una educación, eso jamás yo veo eso en Brasil, o sea yo digo que eso es muy importante, para que te puedas relacionar bien¹⁰⁰ (P3).

Também se expressa da mesma forma quanto aos comentários sobre os costumes, que muitas vezes surgem do próprio grupo de alunos e que envolve mais que costumes, são concepções de vida e valores:

[...] A veces me preguntan algunas costumbres, yo les digo que el abuelo es sagrado, que no se entra en una casa sin pedir permiso, esas cosas que en Brasil casi no se ve, ¿verdad?¹⁰¹ (P3).

Embora não tenha vivido na Espanha, também traz à tona costumes e formas de relacionamento que se desenvolvem nesse país, por vezes reproduzindo certos estereótipos criados a partir das noções do senso comum,

¹⁰⁰ Sim, costumo falar se estamos falando de datas comemorativas, costumo falar da minha cultura. Gosto muito de fazer comparações porque no Paraguai é assim, na Argentina é assim, na Espanha é assim, então, gosto de mostrar isso aos meus alunos e eles também me perguntam. E eu mesma com minha personalidade acho que passo o que aprendi, não é mesmo? [...] Comentei com eles que quando fui a Bolívia fomos em táxi, e lá às vezes entram outras pessoas no mesmo táxi para que possamos dividir aí para pagar menos, e eu fiquei tão impressionada, porque entrou um casal, entrou um casal e pediu licença, licença, boas tardes, toda uma educação, isso jamais eu vejo no Brasil, então eu digo que isso é muito importante para que você possa se relacionar bem (P3).

¹⁰¹ [...] Às vezes perguntam alguns costumes, eu digo que o avô é sagrado, que não se entra em casa sem pedir licença, essas coisas que no Brasil quase não vemos, não é mesmo? (P3).

[...]por ejemplo, en España mismo, por las cosas que leo, porque no conozco España ellos son muy formales, ¿verdad?, dependiendo de cómo te vas a aproximar y cómo te vas a dirigir a una persona, la persona se puede ofender. Eso yo les enseño, que es importante que tengan en cuenta que la cultura es diferente¹⁰²(P3).

Talvez o diferencial que exista entre um professor nativo e um professor brasileiro refere-se às apreensões quanto às vivências em outras culturas, e como isso se reproduz no seu fazer docente. O vínculo criado com as manifestações culturais que trazem à memória fatos vivenciados, pessoas conhecidas, torna a experiência, quando compartilhada em sala de aula, como um fato vivo:

[...] eso los profesores que no tienen esa experiencia [de vivir o haber ido fuera del país] no pueden enseñar [...] es diferente, completamente diferente, cuando me pongo a asistir una película en español, yo vivo esa película, porque hay cosas que parece que yo estoy viviendo, me identifica, me identifico mucho con eso, o sea, yo creo que realmente vivo intensamente mi cultura, me emociona, me quedo... por ejemplo ayer, yo estuve mirando una película con mi hermana, se llama Sedução, la película española, donde está Penélope Cruz, no sé qué, son cuatro hermanas y el papá. Las cosas que ellas hacían, nosotras nos mirábamos, parecían nuestras, es una cosa cultural [...]¹⁰³ (P3).

Sobre o exercício da docência, **P5** refere-se à opção de dar aulas e as dificuldades que decorrem dessa opção:

Sí, sí. Yo me puse a pensar porque ser profesor de Español aquí en Brasil no es fácil, porque está en un proceso aún de aceptación, y de todo eso, hasta culturalmente, uno no tiene así, un ingreso muy bueno, no se tenía, ahora sí, está cambiando, una se da cuenta de eso¹⁰⁴ (P3).

¹⁰² [...] por exemplo na Espanha, na Espanha mesmo, pelas coisas que leio, porque não conheço Espanha, eles são muito formais, não é mesmo? Dependendo do como você se aproxima e como você vai se dirigir a uma pessoa, a pessoa pode ficar ofendida. Isso eu ensino, que é importante que levem em consideração que a cultura é diferente. (P3).

¹⁰³ Isso os professores que não tem experiência [de viver ou ter saído fora do país] não podem ensinar [...] é diferente, completamente diferente, quando assisto um filme em espanhol, eu vivo aquele filme, porque tem coisas que estou vivendo, fico identificada com isso, ou seja, eu acho que vivo intensamente minha cultura, me emociona, fico.... por exemplo ontem estive vendo um filme com minha irmã, o filme é Sedução, um filme espanhol onde está Penélope Cruz, não sei o que, são quatro irmãs e o pai. As coisas que elas faziam nós olhávamos, parecíamos nós, é uma coisa cultural [...] (P4).

¹⁰⁴ Sim, sim ... eu fiquei pensando porque ser professor de Espanhol aqui no Brasil não é fácil, porque está em processo de adaptação e tudo isso, até culturalmente, agora não temos muitos recursos, não havia, agora há, está mudando, nós percebemos. (P4).

É manifesto o vínculo afetivo com a língua materna e a proximidade que ser professor de Espanhol propicia com relação a esse bem cultural. Segundo ela, as adversidades de um campo restrito, ainda não aceito e com uma remuneração baixa, não retira o brilho e a paixão que envolve a docência do Espanhol, ao ponto de tornar-se uma opção de vida e trabalho:

Entonces, algunas veces me puse a pensar, así, si podría dedicarme a otra cosa que me rindiera más, que diera para mantener a mi familia y todo eso, pero, con el transcurrir del tiempo, yo me di cuenta que era eso lo que yo quería, y así como que uno siente pasión por la lengua, por el idioma, y de repente esa será una de las cosas que me ayudaron a..., eso era lo más gratificante, poder pasar a los alumnos una cosa que uno siente, que ve que es linda, que es dulce, etc. Y habla con ese entusiasmo para los alumnos. Siempre confirmé, ratifiqué que era eso lo que yo quería. Actualmente yo pienso que tengo que continuar porque me gusta¹⁰⁵ (P4).

Essa relação afetiva com a língua foi manifestada por todos os professores, um vínculo emocional, uma sensação de volta às raízes dá um caráter de perseverança ao fazer docente destes profissionais.

Por ocasião da realização do 1 Fórum Estadual dos Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul, realizado em maio de 2006, durante as falas sobre o papel do profissional do ensino de Língua Espanhola, ao concluir, um professor da platéia manifestou: “É pela paixão, pela paixão que sentimos pela Língua Espanhola que trabalhamos” (informação verbal). Não obstante a paixão pela Língua Espanhola não seja o único elemento necessário ao exercício da docência, a profissão do professor tem muito dessa característica de responsabilização na sua prática, é o que foi observado junto aos professores entrevistados, o vínculo afetivo que existe entre o profissional e seu objeto de trabalho.

Este capítulo percorreu a trajetória profissional de 6 professores de Espanhol através dos seus depoimentos onde foram pontuados três grandes temas de discussão: os começos do seu caminhar docente; foi discutido o trabalho dos professores nativos e dos

¹⁰⁵ Então, algumas vezes fiquei pensando, assim, se poderia me dedicar a outra coisa que desse mais lucro, que desse para manter a minha família, mas com o transcurso do tempo, eu percebi que era isso o que eu queria, é assim como sentimos paixão pela língua, pelo idioma, e de repente essa será uma das coisas que me ajudaram a... isso era o mais gratificante, poder passar aos alunos uma coisa que sentimos, que vê que é linda, que é doce, etc. E falar com esse entusiasmo aos seus alunos. Sempre confirmei, ratifiquei que era isso o que eu queria. Atualmente penso que tenho de continuar porque eu gosto. (P4).

professores licenciados nessa língua; as divergências criadas a partir da identidade lingüísticas dos entrevistados e, através dos seus relatos e reflexões foram apresentadas algumas práticas docentes por meio das quais foram problematizadas suas percepções quanto ao seu fazer profissional.

As participações dos profissionais entrevistados foram permeadas por teóricos da prática docente como Nôvoa, Marcelo García e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, assim como pelas Orientações curriculares para o Ensino Médio – Conhecimento de Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário fazer uma parada na caminhada para retomar o propósito desta pesquisa. Conforme anuncia o título, A história dos professores de Espanhol nas fronteiras teve como objetivo contar a história dos professores de Espanhol relacionados ou mediados por alguns pontos importantes no desempenho da sua docência. O termo *fines* foi adotado como um componente fundamental onde estão inseridos os professores de Espanhol, não só por estarem atuando em um estado de fronteira, embora este seja, por si, um argumento que implica uma situação diferenciada a outros contextos. Não é o mesmo falar de professores de Espanhol em São Paulo ou em Recife, estados distantes das fronteiras com os países vizinhos, e falar de professores de Espanhol em um estado de fronteira internacional como o Mato Grosso do Sul.

A língua adquire um peso singular por mediar relações que se estabelecem não somente ao longo da fronteira, senão que adentram na forma de bens culturais intercambiáveis que fazem parte do cotidiano de Campo Grande, lugar desta pesquisa.

Além dessas diferenciações que singularizam este Estado, a apropriação do conceito de *fines*, como uma linha limite e delimitadora ampliado ao conceito que implica tanto região como delimitação, permite percorrer alguns espaços onde os professores de Espanhol exercem seu trabalho.

Num primeiro momento apresentei a configuração ou gênese populacional de Campo Grande com a intenção de explicitar a vinculação da existência de professores de origem de países hispano-falantes num contexto com uma configuração tão heterogênea. A indagação que alcança os professores de Espanhol está expressa no sentido de questionar se é possível fazer uma leitura da formação, profissionalidade e identidade do professor de Espanhol.

Para refletir sobre esta questão foram expostas situações prementes e que se referem a implicações da interseção da Língua Espanhola e seus falantes, considerando os aspectos culturais, históricos e geográficos, com os quais lidam os professores de Espanhol nas suas aulas.

No contexto campo-grandense, os professores de Espanhol têm se defrontado com as denominações: Espanhol e Castelhana. Os entrevistados têm demonstrado nas

suas falas que esta implicação está estreitamente relacionada ao conceito avaliativo que se tem do que se considera o Espanhol da Espanha e o Espanhol da América Latina e como isto influencia na escolha do aluno quando se defronta na necessidade ou na oportunidade de escolher, é o Espanhol da Espanha que tem privilégios, como transpareceram seus depoimentos referentes a hierarquização existente não somente entre os alunos, mas também entre os professores.

A interpretação desta leitura não pode estar estritamente alicerçada na língua pela língua, senão nas outras implicações que emanam do sentido de bem cultural que corresponde à língua. É importante salientar a fala de uma das professoras (**P4**) que se refere a uma diferenciação de aceitação por parte também dos professores. Fato que é corroborado por outra (**P3**) que afirma ter sido corrigida (por uma professora) na sua variedade procedente do Paraguai. Está claro que, embora muitos professores se mostrem preocupados, ou melhor, cuidadosos no sentido de não repetir nem sedimentar a idéia que torna a língua como um estereótipo a mais, os próprios professores também têm suas crenças sedimentadas no senso comum e as reproduzem na sua prática.

Na introdução desta dissertação eu disse ter observado que no meio do professorado, a ampla maioria tinha visitado a Espanha e não os países latino-americanos. Isso pode ser um indicador do prestígio que emana da “Pátria mãe”, como é conhecida a Espanha no contexto latino-americano. Uma reprodução da hierarquia estabelecida por séculos e que sai à tona em diferentes situações, quando estão em jogo conceitos e percepções pessoais.

A condição dos professores quanto a sua formação é um debate nacional, que no lócus da pesquisa também tem seu peso quando se trata de assumir cargos de maior importância. Enquanto os “professores nativos” exercem sua docência em cursos livres, ou institutos de idiomas, em aulas particulares ou em escolas privadas de ensino regular, alguns poucos professores licenciados estão lotados nas escolas estaduais ou municipais, em vista da ausência de concursos que possam modificar esse panorama.

A condição dos “professores nativos” não se constitui num empecilho, e, muito pelo contrário, a interpretação que se faz da atuação de um professor nativo é quanto à qualidade da sua pronúncia, a diversidade semântica de que lança mão durante suas aulas, aliada à qualidade da performance em aula, muitas vezes atributo em decorrência

do domínio da língua a ser ensinada. Porém, quando esse professor deseja galgar outras posições no mercado de trabalho que vem desenvolvendo, encontra a limitação de não ter uma habilitação certificada por um diploma. Os cargos mais estáveis, como aqueles assumidos por concurso cabem aos licenciados, como não poderia ser diferente, haja vista que os professores licenciados estudaram durante 4 anos (em alguns casos 3) uma licenciatura que os habilita a exercer o cargo de professores de Espanhol, enquanto os “professores nativos” (neste caso refiro-me aos leigos que ocupam o cargo docente de professor de Espanhol) têm o domínio da Língua Espanhola por serem falantes da mesma, porém sem ter um preparo específico para exercer o cargo docente. Encontra-se nessa questão uma dupla leitura do mesmo fato, por parte de ambos os sujeitos:

Alguns professores nativos entendem que sua competência lingüística deveria ser um ponto favorável a ser considerado pelo mercado de trabalho mais estável, e que teriam “direito” a concorrer com os professores habilitados pela mesma vaga. Por outro lado, os professores habilitados não entendem como esses profissionais estão ocupando praticamente “todo o mercado de trabalho em Campo Grande” (uma vez que este mercado está nos institutos de idiomas, escolas privadas de ensino regular e aulas particulares) e também torna-se incompreensível por que o governo não amplia o mercado de trabalho com cargos para docentes de Espanhol. Não é perceptível nenhum interesse em implantar o Espanhol nas escolas públicas por parte dos órgãos correspondentes, se considerarmos o reduzido número de vagas que são oferecidas nos concursos e a falta de uma política educacional mais clara no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Porém, como dito anteriormente, a disputa pelo mercado de trabalho não está restrita à condição de “professores nativos” e professores licenciados. Entre os professores nativos existe a distinção gerada pela procedência. Se espanhola ou latino-americana. E, mesmo na América Latina, existe uma hierarquização que nesta dissertação foi tratada como uma concepção histórica que configurava alguns países como “países menores”, coincidentemente, os países fronteiriços ao Mato Grosso do Sul estariam enquadrados nessa condição.

Em vista de todos esses dados, a institucionalização da Língua Espanhola em Campo Grande em parte é influenciada pelos seus professores, quando se observa que os

professores em exercício são profissionais que estão ocupando o mercado de trabalho, como dito anteriormente, muitos deles sem uma titulação correspondente.

No entanto, fica um amplo território ainda não alcançado pelos professores de Espanhol. Refiro-me às escolas da rede pública de ensino em Campo Grande. Embora haja profissionais licenciados na área como o último concurso demonstrou, quando aprovaram 16 professores para as 6 vagas oferecidas, o poder público ainda não se sensibilizou no sentido de atender uma demanda que se apresenta não somente por fatores históricos, culturais e geográficos. É uma demanda que provém da necessidade de oferecer um ensino consecutivo no que se refere às línguas estrangeiras modernas.

Especificamente, o estudante ao concluir o ensino médio, e não tendo estudado o Espanhol durante seus estudos na escola, muitas vezes se vê na necessidade de optar pela Língua Espanhola, por considerá-la mais fácil que o Inglês no momento de apresentar-se à prova de admissão nas universidades, isto considerando que em Campo Grande todas as universidades oferecem a possibilidade de opção entre as duas línguas aos vestibulandos.

A marginalidade, ou a função periférica do Espanhol não está necessariamente nos professores enquanto profissionais, uma vez que estes, embora sem posse de um diploma, neste caso refiro-me aos “professores nativos” que ainda não cursaram uma licenciatura, alcançaram o status de “professores de espanhol”, sendo assim conceituados em vista do seu trabalho e não de sua titulação.

Nessa ultima observação, não entro na questão que diferencia os professores espanhóis dos professores latino-americanos. Essa diferenciação parece ser mais importante na seleção de professores nos institutos de idiomas ou como professores particulares. Haja vista que os mesmos não podem disputar o mercado de trabalho que os professores licenciados têm.

Por outro lado, o poder central como mantenedor da rede pública de ensino, não se posicionou com relação à inclusão do ensino do Espanhol nas suas escolas em Mato Grosso do Sul como um todo. A deliberação da Lei 11.161/05 pelo Conselho Estadual de Educação é só um passo nesse sentido, e poderá tornar-se inócua caso não haja uma disposição determinante neste sentido.

Sem dúvida, o trabalho dos professores de Espanhol não encontra sua origem na Lei 11.161/05 nem anterior a isto, na implantação do Mercosul em 1991, com a proposta de tornar tanto a Língua Espanhola como a Língua Portuguesa, idiomas de comunicação oficial no seu âmbito.

O trabalho dos professores de Espanhol faz parte de uma conjuntura de ações que vão de encontro a uma leitura histórica da reformulação de fronteiras, onde a comunicação não se molda à hegemonia de uma língua, com a atenção e pertinência que deveria significar a implantação do Espanhol nas escolas. Conforme pontua a Carta de Pelotas, redigida em 2004, no II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras: “[...] a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro”. Qualquer idioma estrangeiro que adquira a conotação hegemônica sem possibilitar outras escolhas não favorece a interculturalidade tão necessária na comunicação entre os falantes de diferentes comunidades.

REFERÊNCIAS

- AGENDA LATINO-AMERICANA, São Paulo: Musa Editora, 1984, p. 187,
- ALFARO, M. A. C. L. **As Políticas Lingüísticas Lingüísticas e as Línguas Ameríndias**. Revista Liames, UNICAMP, v. I, p. 31-41, 2001.
- ALMEIDA, J. S. de (Org.). **Profissão docente e cultura escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004, p. 119-147
- ALVAR, Manuel. **La lengua como libertad**. Madrid: Ed. Cultura hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1982.
- ALVES, Gilberto L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande-MS: Ed. Uniderp, 2003.
- ARCA: **Revista de divulgação do arquivo histórico de Campo Grande**. Campo Grande: ARCA, nº 7, 2000, p.24.
- AZEVEDO, G. V.F. de. **Do ensino do 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de documentação e divulgação, 1979.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BARROS, Abílio L. de. **Crônicas de uma vila centenária**. In: Campo Grande: 100 anos de Construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p.13-26.
- BECKER, I. **Manual de Español**. 33 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico M. Gomes de; MULLER, Reinaldo. **Ars Latina: Curso prático da língua latina**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.
- BOETTNER, Juan Max. **Música y músicos del Paraguay. Asunción**: Autores Paraguayos Asociados, 1956. Disponível em: <
<http://www.musicaparaguay.org.py/arpa.html>>. Acesso em jun. 2006).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: 3 ed. Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 283/62.
- _____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 263/65.
- _____. **Portaria Ministerial** nº 168/65 de 23 de junho de 1965, p.414-421.
- _____. **Portaria Ministerial** nº 155/66.
- _____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 187/66.
- _____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 252/69.
- _____. **Lei nº 5.692**, 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação.

_____. **Resolução COUN 60/90**, com reconhecimento estabelecido pela Portaria nº 486/1997 do Ministério de Educação e Cultura – MEC/BR.

_____. **CNE, Parecer nº 187/86**, p. 418 de 1986.

_____. **Resolução nº 123** de 31 de agosto de 1990.

_____. **Parecer nº 26/96**. Publicado em:

<www.notes.ufsc.br/aplic/leis.nsf/0325638e006c665f8325632d006a99b5/42ece64b81a7180a032564ba004b0972?OpenDocument>. Acesso jun. 1996.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e Bases da Educação.

_____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005a. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

_____. Departamento de Políticas de Ensino Médio do MEC. **Plano de melhora e ampliação da oferta do ensino de espanhol, nos estados da faixa de fronteira do Brasil com os países que falam a língua espanhola**, 2005b.

_____. Ata do Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf>. Acesso ago. 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: vol. 1. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. 239 p.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Formação étnica e demográfica**. In: Campo Grande: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p. 27-70.

CAMARGO, M.L.. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco da sua história**. In: Trabalhos em lingüística aplicada, (1), Campinas, IEL/ Unicamp, p. 139-149, 2004.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado. Unicamp/IEL, 2002.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes agora e depois? 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COUTINHO, A. R. **Repensando a questão da subjetividade em uma perspectiva pragmática**. Em: Costa, J. F. (Org.). Redescições da Psicanálise: Ensaio Pragmáticos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 63, 1994.

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo Alves. Deontologia: Definições e um breve histórico.

Disponível em: <<http://cro-rj.org.br/fiscalizacao/DEFINI%C7%D5ES%20E%20BREVE%20HIST%D3RICO%20%E8tica.doc>>. Acesso Out. 2005.

DIAMOND, Patrick C. T. **Teacher education as transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm>>. Acesso em jun. 2006.

DUARTE, Kelly. C. F. da S. **Formação de professores de língua estrangeira moderna – Espanhol**: Uma análise das concepções teórico-metodológicas no ensino

superior de Campo Grande – MS. Dissertação de mestrado. UCDB. Campo Grande: UCDB, 2006.

ELIA, Sílvia. **A língua portuguesa no mundo**, São Paulo, Ática, 2000, 16-17

ESPAÑA, **Constitución española de 27 de diciembre de 1978** modificada por reforma de 27 de agosto de 1992, Disponível em:

<<http://constitucion.rediris.es/legis/1978/ce1978.pdf>>. Acesso nov. 2006.

ESPAÑA. **Instituto Cervantes**. Disponível em:

<http://www.cervantes.es/portada_b.htm>. Acesso jan. 2007

ESPAÑA. **Real Academia Española**. Disponível em: <www.rae.es>. Acesso jan. 2006.

ESSELIN, P. M. **A Gênese de Corumbá: Confluência das Frentes espanhola e portuguesa em Mato Grosso (1536-1778)**. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000. v. 01. 184 p.

FANJUL, Adrián P. **Português-Espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul educacional e os desafios do século XXI**. 2004.

Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educacao/Mercosul_Educacional_2004.pdf>. Acesso jan. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

HOLLANDA, B.B.B de. **Raízes do Brasil: do filme ao livro**. 2004. Artigo acessível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=3>> Acesso jul. 2006.

IRALA, Valesca Brasil. **A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço**. *Língua & Ensino*, Vol. 7, nº 2, 2004 (99-120). Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n2/valesca_vol7_n2.pdf>. Acesso jun. 2007

IRALA, Valesca Brasil. **Língua Espanhola: mosaico de filiações identitárias**. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre, 2005.

KULIKOWSKI, M. Z. M. ; GONZÁLEZ, Neide T M . **Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía**. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, São Paulo, v. 9, p. 11-19, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação Educacional na escola: para além do autoritarismo**. Revista ANDE, nº 10 e 11. São Paulo: Cortez, 1984.

MACHADO, Antonio. *Antologia de la poesia hispanoamericana*. Cantares. Disponível em: <http://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_poema1.php&pid=57>. Acesso jan. 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar**. Revista Brasileira de Educação. n. 9, p.51-75, set/out/dez. 1998.

MARCOS-MARÍN, Francisco A. **Política lingüística y lenguas ibereuropeas**, *Razón y Fe*, 331, febrero 1995, 139-159. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm>>. Acesso em jan. 2006).

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual de 2.972/69

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Políticas educacionais. **Diretrizes gerais: Ensino bilíngüe e bicultural nas áreas de fronteira**. Campo Grande: Graf. Rui Barbosa, v.6, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares, Língua Espanhola**, v. 6. Campo Grande: Objetiva Gráfica e Editora, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Núcleo de currículo. **Diretrizes Curriculares – Língua Espanhola 1º e 2º Grau, v. 6**. Campo Grande: Typography Express Editora, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Subsídios Metodológicos da Língua Espanhola. Cadernos da Escola Guaicuru**, v. 6. Campo Grande: SED/MS, 2000.

_____, Diário oficial, 20 dez. 2005.

MIRAVET DE CALATRAVA, Santiago R. **Gramática espanhola**. Campo Grande: UFMS, 1984.

MORAIS, Rosana Sant'ana de. **A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **El español en Brasil**. Centro Virtual Cervantes, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/>. Acesso jun. 2006.

Morínigo, M. **Diccionario del español de América**, Madrid, Muchnik, 1993.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PARAGUAI. **Constitución de la República de Paraguay**, 1992. Disponível em: <<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Constituciones/Paraguay/index.asp>>. Acesso nov. 2006.

PARRONDO, José Ramón. **El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como lengua extranjera (DELE)**. Centro Virtual Cervantes. Congreso de Rosario, 2004.

Disponível em:

<http://virtualcervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm>. Acesso em mai. 2006

PENHA, João Alves Pereira. **Filólogos brasileiros**. Franca: Editora Ribeirão Gráfica, 2002, p. 67-72 (Antenor de Veras Nascentes). Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/xcnlf/homenageado.html>>. Acesso abr. 2006.

PEREIRA, J. H. V. **Processos identitários da segunda geração de migrantes de diferentes etnias na fronteira Brasil-Paraguai**. In: Jerri Roberto Marin; Cláudio Alves de Vasconcelos. (Org.). *História, Região e Identidades*. Campo Grande: Editora UFMS, 2003, v., p. 137-164.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

PESSANHA, Eurize Caldas. **O ensino de comunicação e expressão na 4ª Série do 1º grau, Campos – RJ**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. 1976.

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

QUEIROZ, Paulo R. Cimó . **Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na 1ª metade do século XX**. 1ª. ed. Bauru: EDUSC, 1999. v. 1. 526 p.

_____. **Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades** (um breve ensaio). *Diálogos* (Maringá), v. 10-2, p. 149-184, 2006.

QUIROGA, Horacio. **Todos los cuentos**. São Paulo: Allca XX / Edusp, 1996.

RAHE, Marta B. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano”**. Uma investigação das práticas docentes no Maria Constança. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?**. In: SIGNORINI, I (Org.). *Linguagem e identidade*. São Paulo: Fapesp; Campinas: Mercado das letras, 1998.

ROA BASTOS, A. *Brasil la tierra incógnita de la modernidad*. Asunción, 2004.

Disponível em: < <http://nirepalabrasescritas.blogspot.com/> >. Acesso em Jun. 2006.

RODRIGUES, F. S. C. **A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas**. In: III Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2004, Florianópolis. *Hispanismo 2004. Actas del III Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Florianópolis : Editora da UFSC, 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1977.

SANTEE, Carolina M. **O sentido de aprender e ensinar LEM-Inglês na Rede Municipal de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

- SEYFERTH, G. **Os alemães no Brasil: uma síntese**. Campinas: LABJOR - UNICAMP - SBPC, 2000 (revista). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr18.htm>>. Acesso em dez. 2006.
- SEYFERTH, G. **A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Movimento. 1974. 159 p.
- SIGRIST, Marlei. **A resistência cultural do povo paraguaio**. ARCA nº 4, 1993, p. 55-60.
- SIGRIST, Marlei. **Ñe' ê ngatu: o comunicador da fronteira Mato Grosso do Sul-Paraguai**. *Revista Signos*. Ano 25. PUC/RS, 2004, p. 75-87.
- SILVA, Sidney Antonio da. **Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- TONELLI, Nicélio C. **Brasil, Paraguai, Bolívia: Encruzilhada cultural no estado de Mato Grosso do Sul**. ARCA. nº 7, 2000, p. 33-40.
- YORGUETI, Daniel. **II Foro Educativo Mercosur**. Asunción, 2006.
- UFMS, 1990, p.04 – Projeto UFMS
- UFMS, 2001, p. 01 – Projeto UFMS
- VASCONCELOS, José. **La raza cósmica: Misión de la raza iberoamericana**. 16.a ed. México: Espasa-Calpe, 1992, p. 34.
- WEINREICH, U. **Lenguas en Contacto: Descubrimientos y problemas**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca dela Universidad Central, 1974.

ANEXO I
ENTREVISTADOS

Professora Leocadia Aglaé Petry Leme

Entrevistada em 06/07/2007.

Quando foi sua gestão como secretária de estado de educação?

Durante o governo de Pedro Pedrossian, de 1991 a 1995.

Como foi sua gestão como secretária?

Quando fui convocada como secretária foi de certa forma uma surpresa porque éramos contrários ao grupo que estava no governo. Nesse então existia um grupo chamado “O grupo dos 7” composto por Elisa Cesco, Marluce Jacinto, Irene Diniz, Hélio de Lima, Elsa e eu.

Esse grupo tinha algumas propostas e, tendo eu sido eleita como secretária, apresentamos a proposta ao governador e ele nos proporcionou os meios de implantar a proposta.

Qual era a discussão sobre a Educação no Estado?

Percebemos que os professores estavam soltos, sem condição de passar por uma avaliação externa, cada professor desenvolvia seu conteúdo e cada escola tinha seu currículo. Era necessário um mínimo de orientação, nesse sentido foi pensado um documento orientativo, na tentativa de se ter um modelo que também apresentassem algumas atividades didáticas. A elaboração dessas diretrizes foi uma proposta de governo e um trabalho que levou um ano para seu término.

E as Diretrizes de Língua Espanhola?

Antes das diretrizes nacionais, foram propostas as diretrizes curriculares para o nosso estado, a questão era disseminar a língua espanhola, mas quando foram convocados professores não apareceu nenhum candidato.

Como também haviam sido escritas as Diretrizes Gerais para o Ensino Bilíngüe e Bicultural, entendíamos como necessário inserir a língua espanhola por conta de nossa fronteira.

Não tinha cabimento ser o inglês a segunda língua num estado de fronteira com dois países que falam espanhol.

Eu acreditava na possibilidade de implantar o espanhol tanto que quando ocupei a reitoria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, em Dourados, implantei o curso de Licenciatura em Letras, em vista da falta de profissionais nessa área.

Professora Ceila Pires Mendes

Entrevistada em 05/07/2007.

Qual é sua formação?

Sou professora formada em Letras com habilitação em Inglês, há 21 anos, e espanhol há 16 anos.

Como foi o início de sua trajetória profissional?

Trabalhei no Projeto Máster no ano 89 ou 90, na época a coordenadora era a professora Ainda (não lembro o sobrenome), o prédio onde funcionava era em frente a praça Radio Clube onde funcionou uns dois ou três anos (não soube precisar exatamente).

Depois o Projeto Máster mudou para o que é hoje a EE Hércules Maymone.

Fui professora de inglês e a primeira professora de espanhol no projeto. Também foram contratadas Sandra Corral e Julia Toledo que hoje era advogada.

Depois de passar pelo Projeto Máster fui trabalhar na Prefeitura, no setor de currículo, isso durante a gestão da professora Nilene Badeca como Secretária municipal de educação. A professora Júlia ficou no Hércules Maymone.

Como funcionaria da Prefeitura apresentei um projeto para o oferecimento de espanhol nas escolas, tendo o apoio e aprovação da professora Nilene, já que ela é da fronteira. Eu mesma fui como professora da EM Santos Dumont que foi a primeira escola a oferecer o espanhol. Lembro que essa língua chegou a ser oferecida em 16 escolas.

Também trabalhei na Divisão de Formação de Administrativos – DFA, com aulas no CECAP, lá ministrei aulas de espanhol para funcionários das escolas municipais com formação em outras áreas (foi nesse curso que estudou a professora Leonice). Havia 5 turmas, 4 de espanhol e 1 de inglês. Foram selecionados professores que já tivessem alguma afinidade com a língua espanhola e que fossem formadas em letras como a Margarita Ortiz, formada em inglês.

Posteriormente pedi afastamento e fui fazer um curso em Londres, onde estudei inglês e espanhol.

Também ministrei aulas de espanhol por 6 anos no SENAC (a Susan foi a primeira professora), onde se ofereceu por primeira vez o curso preparatório para o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira).

O que você acha sobre a Língua Espanhola no Mato Grosso do Sul?

Aqui não se investe em língua estrangeira. Há professores nativos de espanhol que não tem didática. Nós os professores licenciados estudamos 4 anos e acabamos perdendo o mercado de trabalho para os nativos.

O que você tem a dizer sobre os materiais utilizados na aula de espanhol?

Aqui não havia material de espanhol. Havia material do Paraguai mas que tinha muita mistura. Logo depois foi editado o Vamos a hablar que foi utilizado na EM Santos Dumont.

No Máster (refere-se ao Projeto Máster) não havia material, por isso se utilizava uma apostila confeccionada pelos professores.

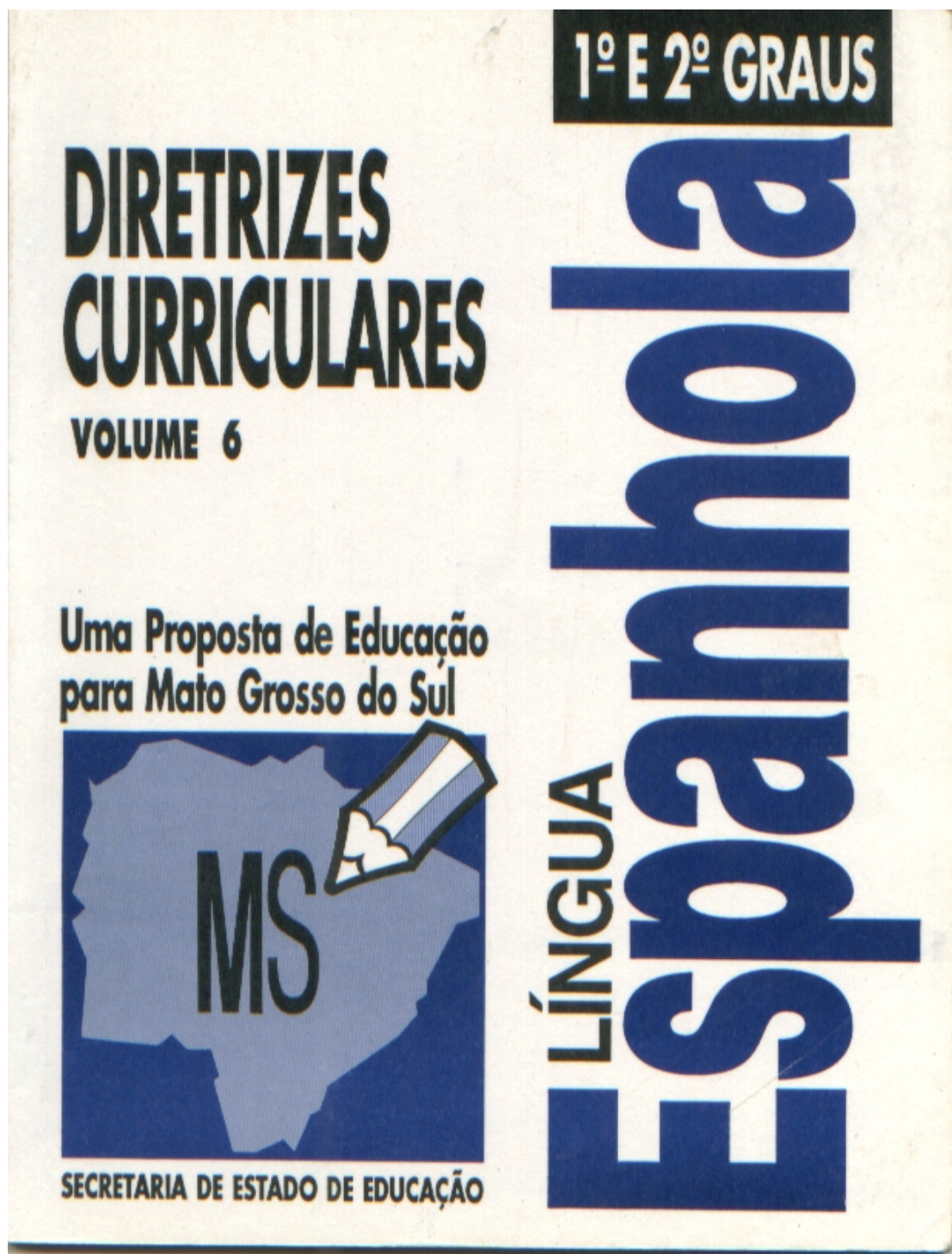
No CECAP também foi apostilado (material montado pelos professores).

Também desenvolvi outras atividades, tinha um grupo de dança paraguaia, composta por universitários, filhos de paraguaios, isso durou 6 anos.

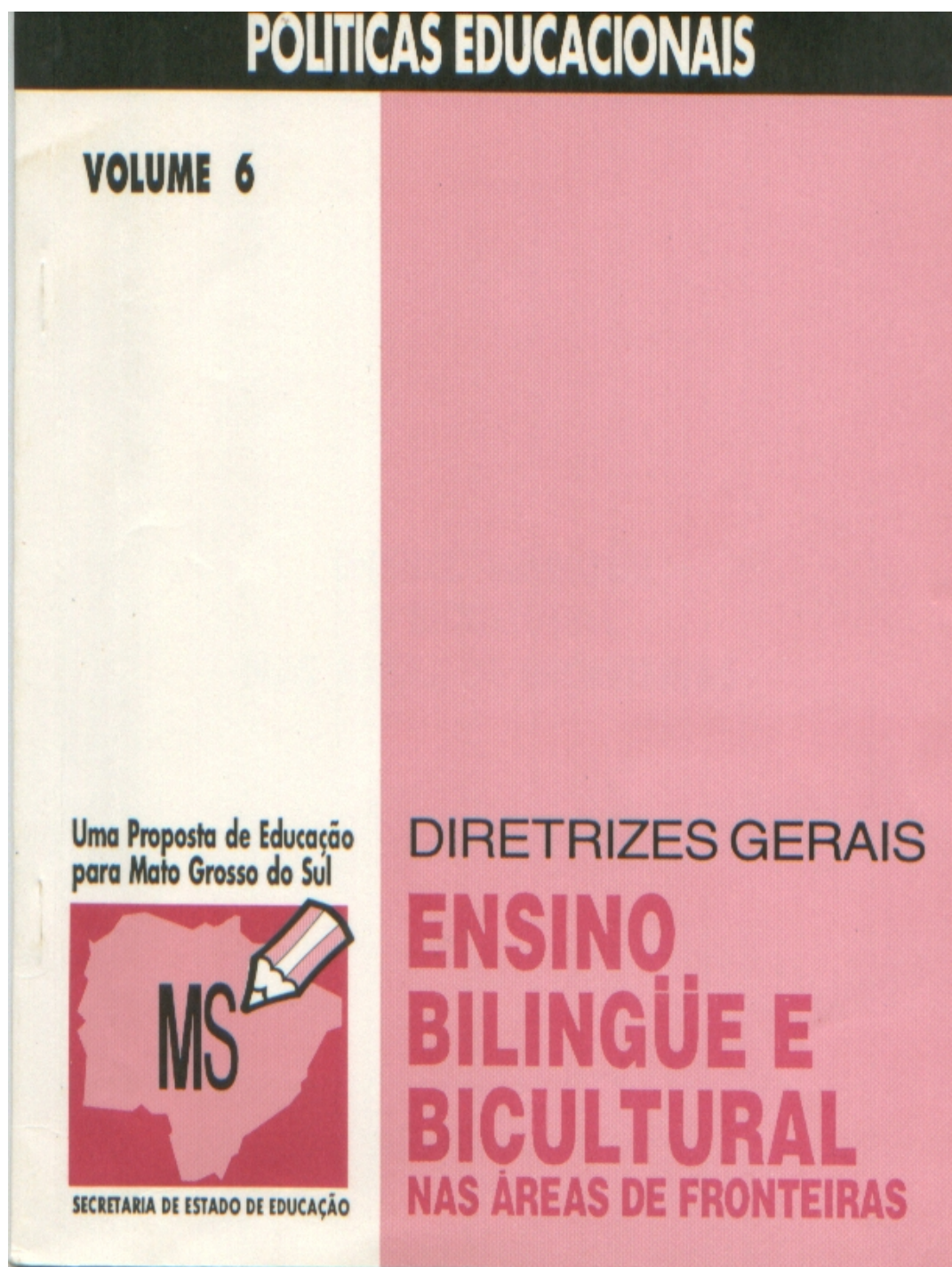
Particpei na organização da Festa das Nações nas três edições.

ANEXO II
DOCUMENTOS

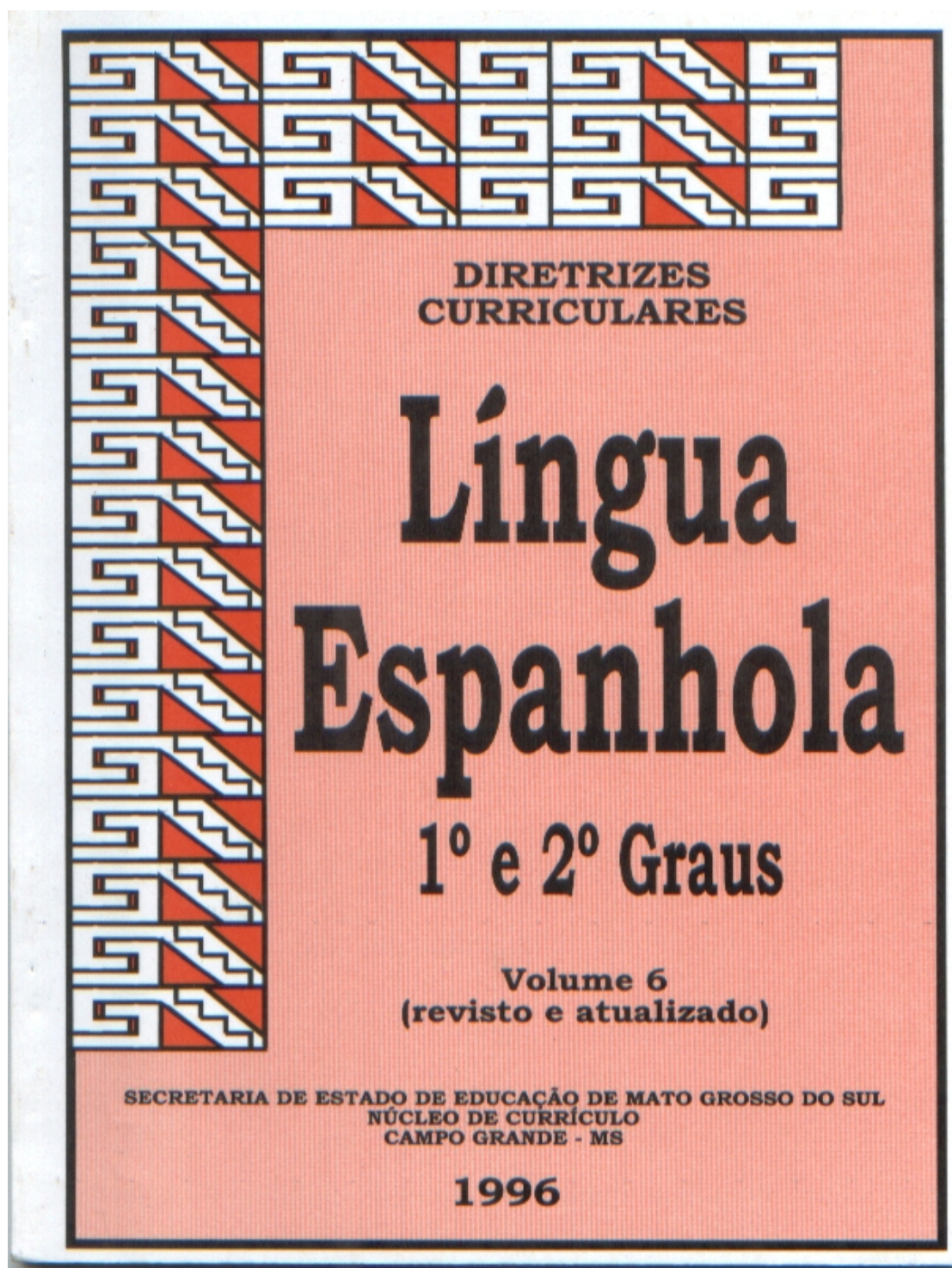
A - As Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola – 1992



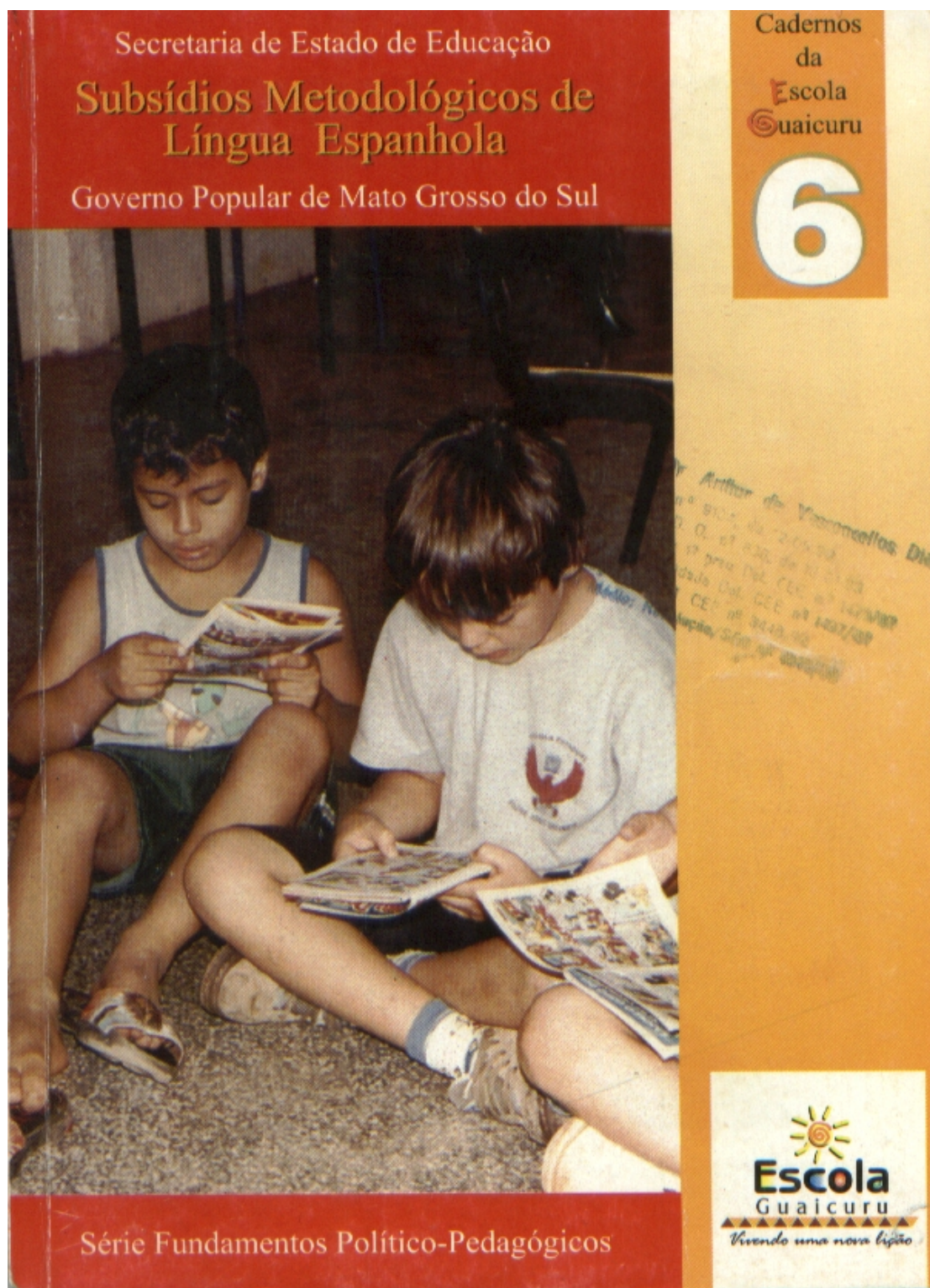
B - Diretrizes Gerais do Ensino Bilíngüe e Bi-cultural nas áreas de fronteira – 1992



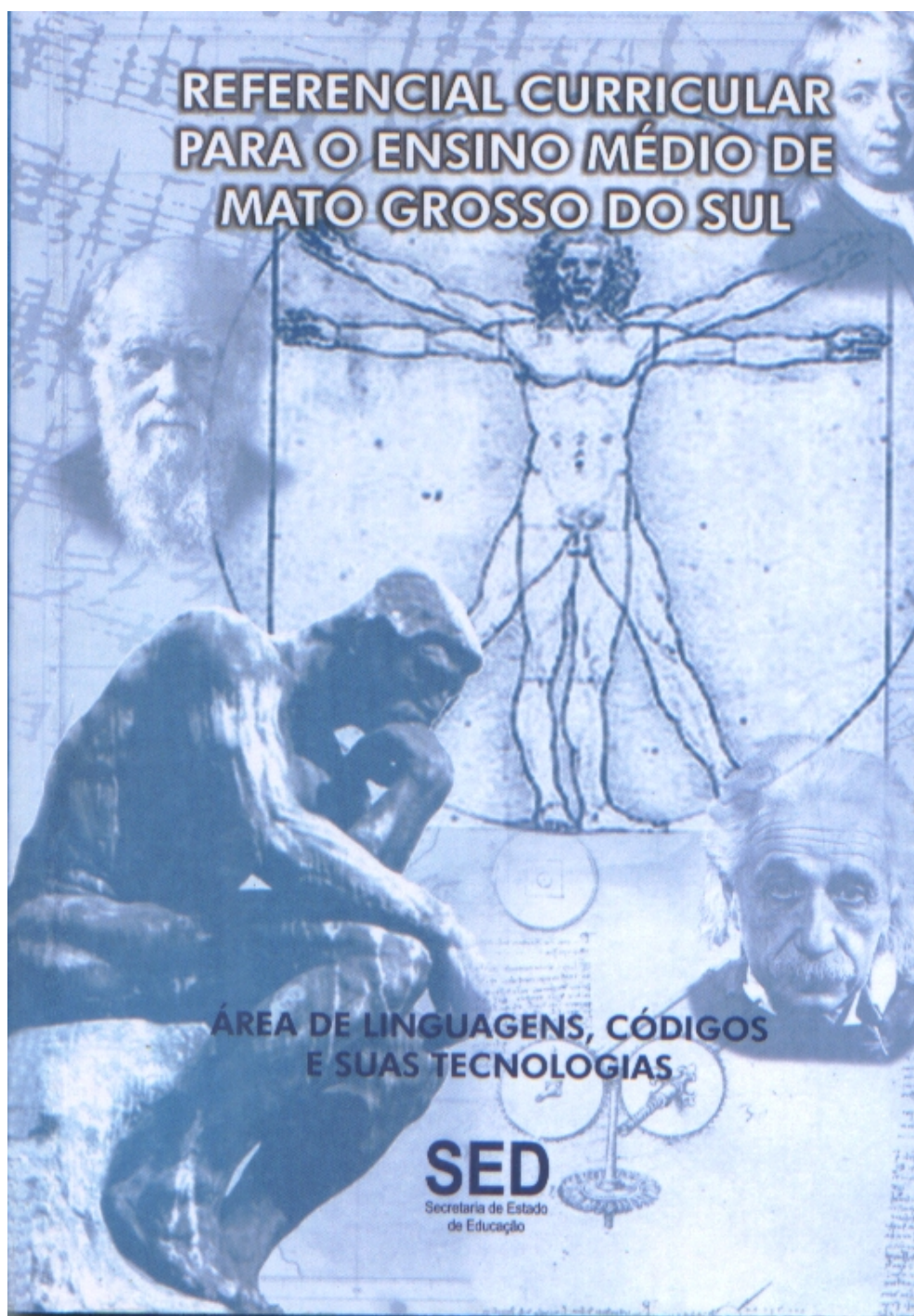
C - Diretrizes curriculares da Língua Espanhola do 1º e 2º graus – volume 6 – 1996



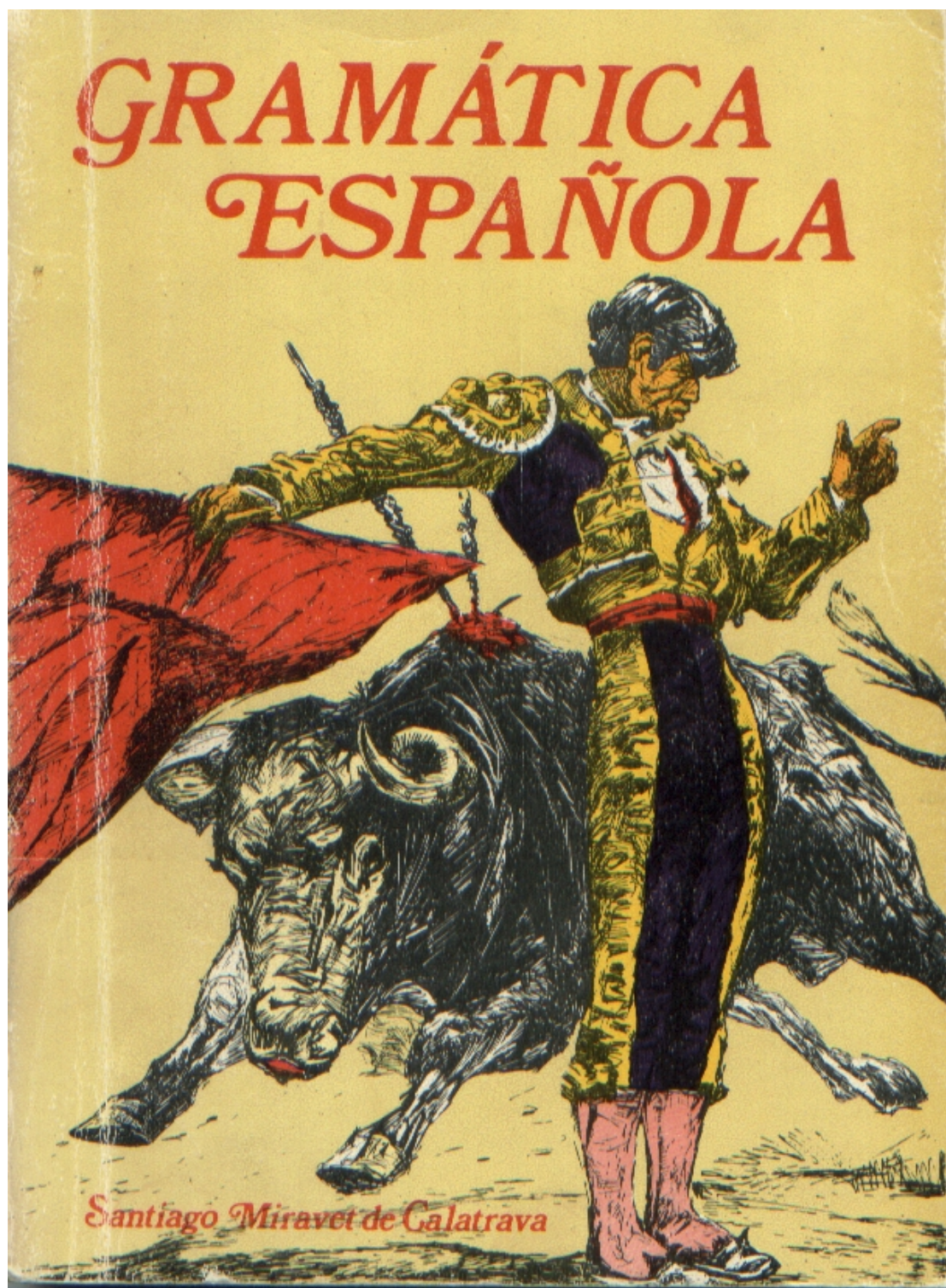
D - Cadernos da Escola Guaicuru: Subsídios metodológicos de Língua Espanhola – 2000



E - Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul - 2006



F – Gramática Española – Santiago Miravet de Calatrava



ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

gravada em ____/____/____

¿Prefieres la entrevista en español o en português?**Qual é tua origem?****Onde você estudou?****Você é formado em algum curso?****Há quanto tempo dá aulas de espanhol?****Por que você optou por esta profissão?****Você estuda para aperfeiçoar seus conhecimentos?****O que você estuda e com que material?****Trabalhar num estado de fronteira com dois países hispano-falantes favorece na tua profissão?****Espanhol ou castelhano?****Qual é tua variedade de espanhol?****O que você acha das variedades conhecidas como ibérica e latino-americana? Você percebe alguma diferença? Qual você utiliza?****Onde você já deu aula? (não é necessário dizer o nome da instituição, somente se se trata de uma escola regular, curso de línguas ou outra instituição)****Qual é teu público?****Você segue um plano de aula?****Como você planeja suas aulas?****Tem notado alguma diferença no campo de trabalho (em que período de tempo)?****O que você opina sobre a discussão: nativo (professor sem formação específica) e o professor licenciado numa universidade?****¿que perspectivas você vê nesta área?****Qual é tua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio? (refiro-me à lei 11.161 de 5 de agosto de 2005)****Você acha que o DELE atesta a competência comunicativa em Espanhol?****O que você opina sobre as LE (Inglês – Espanhol) e o mercado de trabalho?**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Gravada em ____/____/____

- ¿Prefieres la entrevista en Español o en português?
- ¿Cuál es tu origen?
- ¿Dónde estudiaste?
- ¿Eres egresado de algún curso?
- ¿Hace cuánto tiempo das clases de Español?
- ¿Por qué has optado por esta profesión?
- ¿Estudias para perfeccionar tus conocimientos?
- ¿Qué estudias?
- ¿Con qué material?
- ¿Hace cuánto tiempo estás en Campo Grande?
- ¿Por qué has optado por Campo Grande?
- ¿Te sientes extranjero aquí?
- ¿Las personas con quien convives te tratan como un extranjero?
- ¿Trabajar en un estado de frontera con países hispanohablantes favorece a tu profesión?
- ¿Español o castellano?
- ¿Cuál es tu variedad de Español? ¿mantienes tu acento de origen?
- ¿Crees que tu variedad favorece o dificulta en tu labor? ¿a tu modo de ver hay alguna?
- ¿Cómo percibes la diferencia entre el Español ibérico y el Español latinoamericano?
- ¿Dónde ya has dado clases? (no es necesario que digas el nombre de la institución, sólo si es escuela regular, instituto de idiomas, alumnos particulares, etc.)
- ¿Cuál es tu público?
- ¿Tienes preferencia por algún público o institución en especial?
- ¿Haces un plan para tus clases?
- ¿Cómo planeas tus clases?
- ¿Utilizas los conocimientos de tu convivencia en otro medio (país) en tus clases? (me refiero a que si reproduces algunos conceptos, costumbres, ... de tu país de origen)
- ¿Desde que empezaste a trabajar has notado alguna diferencia en el campo de trabajo?
- ¿Qué perspectivas ves en tu área?
- ¿Qué opinas sobre la ley que obliga la enseñanza del Español en la secundaria? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005)
- ¿Crees que el diploma DELE atestigua la competencia comunicativa en Español?
- ¿qué opinas sobre las lenguas extranjeras? (Inglés – Español) y el mercado de trabajo?

ANEXO IV

ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ENTREVISTA P1**Gravada em 20/01/2007.****¿Prefieres la entrevista en Español o en Português?**

En español

¿Cuál es tu origen?

Nací en Brasil, hijo de padre español y madre brasileña, a los pocos meses me fui a España

¿Dónde estudiaste?

En España, me alfabetice en español, tenía dificultad para entender el portugués, era bueno de gramática pero malo de fonética

¿Eres egresado de algún curso?

Soy licenciado en derecho en Salamanca, España

¿Hace cuánto tiempo das clases de Español?

10 años

¿Por qué has optado por esta profesión?

Vine de España en 1996 y hacía falta profesores de español aquí

¿Estudias para perfeccionar tus conocimientos?

Estudio yo solo

¿Qué estudias? ¿Con qué material?

Un libro de gramática de 1945, es un libro de segundo grado y era de mi padre

¿Hace cuánto tiempo estás en Campo Grande?

10 años

¿Por qué has optado por Campo Grande?

Yo nací aquí

¿Tu origen ha interferido de algún modo en la elección de tu profesión?

El acento se paga, ser nativo es un diferencial, permite cobrar más

¿Te sientes extranjero aquí?

Sí

¿Las personas con quien convives te tratan como un extranjero?

Sí, yo me siento en casa pero los otros me tratan como extranjero. Tienen la idea del europeo rico. Ser europeo en mi profesión es favorable, los brasileños tienen un complejo de inferioridad no sé por qué. La gente rica me trata como un igual, me abren sus puertas.

Cuanto más ricos en Brasil más bestias.

Hay un complejo de inferioridad aquí como hay entre los de los países latinoamericanos y los españoles.

¿Trabajar en un estado de frontera con países hispanohablantes favorece a tu profesión?

No, todos creen que hablan español.

¿Español o castellano?

Español, el castellano se acabó desde que acabó el reino de Castilla

¿Cuál es tu variedad de español? ¿mantienes tu acento de origen?

El del centro de la península, Salamanca, Valladolid, Burgos, Castilla León, Castilla la Mancha.

¿Crees que tu variedad favorece o dificulta en tu labor? ¿a tu modo de ver hay alguna interferencia en este sentido? (me refiero a las variedades popularmente conocidas como ibéricas y latinoamericanas)

El de Salamanca es una variedad de prestigio, hay una idea de que el español (de España) es mejor.

¿Cómo percibes la diferencia entre el español ibérico y el español latinoamericano?

Entre las variedades latinoamericanas, el español es más musical, el cubano, el caribeño. No me gusta la variedad de México, no me suena. Y el voseo no me gusta, tiene un sonido espantoso y difícil de entender.

La variedad del español latinoamericano es desprestigiada con relación al ibérico.

¿Dónde ya has dado clases? (no es necesario que digas el nombre de la institución, sólo si es escuela regular, instituto de idiomas, alumnos particulares, etc.)

Instituto de idiomas y cursos preparatorios para concurso y clases particulares.

¿Cuál es tu público?

Profesionales, universitarios

¿Tienes preferencia por algún público o institución en especial?

¿Haces un plan para tus clases?

¿Cómo planeas tus clases?

¿Utilizas los conocimientos de tu convivencia en otro medio (país) en tus clases? (me refiero a que si reproduces algunos conceptos, costumbres, ... de tu país de origen)

¿Desde que empezaste a trabajar has notado alguna diferencia en el campo de trabajo?

La enseñanza generalista ha peorado mucho, hay una mejora en el sector de concursos

¿Qué perspectivas ves en tu área?

No me preocupa, donde me necesiten yo voy.

¿Qué opinas sobre la ley que obliga la enseñanza del español en la secundaria? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005)

Si se aplica bien está bien, el problema está en los planos curriculares, depende de la formación de los profesores, de la graduación.

La escuela tiene un planeamiento equivocado, debía exigir menos pero con contenidos que tengan utilidad.

¿Crees que el diploma DELE atestigua la competencia comunicativa en español?

Sí, por lo menos se comunica (el candidato). Se podría mejorar ese examen si se atendiera a los países de acuerdo a su lengua, con adaptaciones en la gramática

¿Qué opinas sobre las lenguas extranjeras? (inglés – español) y el mercado de trabajo?

El inglés es el inglés, el español cuenta con la expansión demográfica

Entrevista P2**Gravada em 29/01/2007****¿Prefieres la entrevista en Español o en Português?**

Puede ser en Español, pero, si no recuerdo alguna palabra, puedo hablar en Português (sí, claro)

¿Cuál es tu origen?

Nací en Porto Murtinho, mi madre es paraguaya y mi padre es suizo

¿Dónde estudiaste?

En Brasil, me alfabetice en Português

¿Eres egresado de algún curso?

Estudié historia

¿Hace cuánto tiempo das clases de Español?

8 a 9 años

¿Por qué has optado por esta profesión?

Es una larga historia, es que la empresa donde yo trabajaba mantenía relaciones comerciales con empresas de Latinoamérica y entre 18 empleados, sólo yo hablaba Español, yo respondía al teléfono, cartas, me ayudaba con un diccionario. Quise estudiar para hacer el trabajo bien hecho y pedí que la empresa me pagara un curso, estudié en el Canadiense, y en el Círculo de Línguas, donde me gustó mucho estudiar, allá me preparé para el DELE y llevé adelante mis estudios.

La dueña me dijo que cuando me jubilara fuera a dar clases allá, e hice eso, al jubilarme volví a la escuela y me dijo la dueña que ya tenía un grupo con 27 alumnos!

Antes de eso, di clases en la empresa donde trabajaba, como quedaba lejos del centro, nos quedábamos allá después de la comida, y mis compañeros me dijeron por qué no daba clases, y di clases a los ingenieros incluso al presidente, y yo decía que eso era sólo un laboratorio, pero esa experiencia me ayudó mucho.

También hice otros cursos, fui a Salamanca (España) para estudiar, allá hice muchos cursos. Hacía lo que podía para tener certificados

¿Estudias para perfeccionar tus conocimientos?

Siempre estudio, todos los días hago algo, o leo, o mientras friego los platos escucho algún CD o música (...) ahora no es un estudio sistematizado, pero el año pasado estudié con Eduarda, no sé cómo me voy a organizar este año.

¿Qué estudias?

Estudio gramática. Cuando me siento deprimida, cojo mis libros y estudio gramática. Me traje muchos libros de Español de España, gramáticas, decido por un tema y lo estudio

¿Con qué material?

Libros traídos de España

¿Hace cuánto tiempo estás en Campo Grande?

¿Por qué has optado por Campo Grande?

¿tu origen ha interferido de algún modo en la elección de tu profesión?

¿Te sientes extranjero aquí?

No, no me siento extranjera aquí, pero antes sí me sentía. Hice mucha terapia para mejorar eso, cambiar mi forma de ser, mi modo de vestirme.

Al dar clases antes yo creaba una distancia con mis alumnos, pero ahora ya no hago eso, llego más cerca de ellos.

¿Las personas con quien convives te tratan como un extranjero?

¿Trabajar en un estado de frontera con países hispanohablantes favorece a tu profesión?

Es peor, porque la gente lee y entiende y cree que ya sabe Español. Estudié en São Paulo con una profesora excelente, Eulalia, ella es dueña de una escuela de Idiomas (Hispania, creo) es la que escribió el texto de “La presunta abuelita”. Su escuela no para, y la gente estudiaba el Español sin preocuparse si era el Español de España o de Latinoamérica. Los dueños eran uruguayos.

Aquí, antes era peor, porque la gente sólo quería Español de España.

Antes, yo recuerdo bien, las academias sólo querían profesores nativos, eso era una exigencia, ahora ya no tanto.

¿Español o castellano?

Es lo mismo, ¿no? Algunos alumnos han escuchado que Castellano es de América y Español de España, por eso, antes que me digan yo les digo, les cuento la historia para que quede claro

¿Cuál es tu variedad de Español? ¿mantienes tu acento de origen?

No tengo un acento, la verdad es que creo que mi variedad es una mezcla de muchas variedades, como he estudiado con profesores Españoles (...) eso me preocupa, porque mis alumnos hablan como yo, y pienso cuál variedad debo enseñar a mis alumnos (...) eso me preocupa.

¿Crees que tu variedad favorece o dificulta en tu labor? ¿a tu modo de ver hay alguna interferencia en este sentido? (me refiero a las variedades popularmente conocidas como ibéricas y latinoamericanas)

¿Cómo percibes la diferencia entre el Español ibérico y el Español latinoamericano?

Aquí en este estado diferencian el Español de España del Español de América y prefieren un profesor de España. Si fuera Española estaba rica.

¿Dónde ya has dado clases? (no es necesario que digas el nombre de la institución, sólo si es escuela regular, instituto de idiomas, alumnos particulares, etc.)

Institutos de idiomas, clases particulares (con todo tipo de público, jóvenes, adultos, profesionales)

¿Cuál es tu público?

Jóvenes universitarios y profesionales

¿Tienes preferencia por algún público o institución en especial?

¿Haces un plan para tus clases?

Hago un plan mental, no lo escribo. Veo en el libro qué es lo que quiero que aprendan los alumnos y preparo mi clase para que ellos aprendan aquel contenido

¿Cómo planeas tus clases?

¿Utilizas los conocimientos de tu convivencia en otro medio (país) en tus clases? (me refiero a que si reproduces algunos conceptos, costumbres, ... de tu país de origen)

¿Desde que empezaste a trabajar has notado alguna diferencia en el campo de trabajo?

Sí, mucha diferencia. Cuando empecé había más gente interesada en estudiar Español, ahora ha disminuido, aquella época tenía el impulso de Mercosul y la expectativa produjo un boom del Español, una expectativa que en realidad no ha llegado a concretizarse

¿Qué perspectivas ves en tu área?

Pocas, eso me preocupa

¿Qué opinas sobre la ley que obliga la enseñanza del Español en la secundaria? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005)

Si las facultades no se preocupan en mejorar la preparación de sus alumnos, pasará lo mismo que ha pasado con el inglés, porque los profesores no saben ni el verbo ser, no saben lo básico de lo básico. Ellos tienen algún conocimiento de gramática pero no saben comunicarse, esa es la principal deficiencia.

¿Crees que el diploma DELE atestigua la competencia comunicativa en Español?

No, creo que no. Antes sí, el examen era más duro, pero ahora está más flojo y alumnos que no están bien preparados pasan. Hay algo de la influencia económica en eso, porque el Instituto Cervantes quiere ganar.

Hay una gran diferencia entre los diplomas intermedio y superior, el intermedio es mucho más fácil que el superior.

¿qué opinas sobre las lenguas extranjeras? (inglés – Español) y el mercado de trabajo?

ENTREVISTA P3

Gravada em 9/02/2007

¿Prefieres la entrevista en español o en portugués?

En portugués

¿Cuál es tu origen?

Minha origem..., yo nací en Paraguay, pero estoy registrada en Brasil, esto me puede complicar, me puedes denunciar (no, por eso hay el sigilo, por ese y por otros motivos también)

¿Dónde estudiaste?

En realidad yo estudié en Brasil, en Ponta-Porã, desde chiquita hasta secundaria. Cuando vine a Brasil no sabía nada del portugués, hablaba solo español, y con el tiempo fui aprendiendo

¿Tú notas que hablas con acento en alguna de las dos lenguas?

Sí, mirá, yo no me doy cuenta de eso, pero esos tiempos atrás cuando fui a Asunción, mis primos me dijeron, verdad, que mi acento ya tiene un poco del acento de Brasil, porque hablo portugués y español. Yo no noto, nadie nota, me dicen que tengo un acento bueno

En el portugués, a veces siento que tengo un poquito del acento del español.

Incluso me dicen que hablo perfectamente el portugués, jamás me iba a imaginar que hablabas español o que hubieras nacido en Paraguay. Y también porque yo cuando criatura, cuando muy niña pasé mucha vergüenza, eso me creó un trauma. Yo me fui a la

escuela, todos se reían de mí, qué se yo, y yo lo tomé a pecho para aprender el portugués e intentar hablar correctamente el portugués. Incluso cuando yo hice la opción del curso de Letras, era para aprender el portugués, porque había mucha mezcla, mucha mezcla. /

Yo estudiaba en São José, ahí volvía a casa y sólo español, todos mis vecinos, paraguayos, todos mis parientes, paraguayos, entonces, el único contacto que tenía con el portugués eran las cinco horas en la escuela y después me iba a mi casa.

¿Y el guaraní?

El guaraní, infelizmente mis padres no hablaban el guaraní en mi casa, pero ellos hablaban entre ellos.

¿Los dos? ¿ellos son paraguayos?

Sí, ellos son paraguayos. Yo entiendo, hablo un poquito, algunas palabritas pero solo eso, infelizmente, lo siento en el alma, porque me encanta.

Eso es cuestión de cultura, porque no se aceptaba mucho, era lengua de pobre, de indio, no sé que... ahora me arrepiento y yo le pregunto a mi mamá:

-¿por qué, mamá, me hiciste estudiar en Brasil?, ¿por qué, si todas mis primas estudiaron en Paraguay, todas, todas, todas.

Porque mis padres creían que yo iba a aprender más cosas, que iba a tener más chances de trabajo, de mejorar y de crecer. Porque yo tengo muchos parientes en Asunción y nunca les pasó de mandarme a estudiar en Asunción, siempre pensando en Brasil, porque Brasil es más desarrollado, hay más trabajo.

Mis padres nunca vinieron a vivir a Brasil, mi papá tiene una estancia dentro del Paraguay y mi mamá sólo viene cuando necesita.

Estoy aquí hace doce años, con esa intención de buscar lo mejor, de estudiar en la federal y tener más trabajo

¿Eres egresado de algún curso?

Letras portugués – español

¿Hace cuánto tiempo das clases de español?

Unos 9 años

¿Por qué has optado por esta profesión?

Primero fui profesora y después busqué mi título. En realidad yo nunca había pensado en ser profesora, porque tengo una tía que es profesora de guaraní y de español y siempre yo le decía: tía, cómo tienes trabajo y se pasaba las tardes y los fines de semana trabajando y yo decía que no quería ser profesora. Pero la vida, la necesidad me hizo buscar trabajo, trabajé de muchas cosas, como secretaria, como caja, pero estudiando para entrar en la universidad.

Pero ahí me casé y me fui a vivir a Prudente. Allá mi exmarido me dijo: por qué no das clases de español, ya que hablas tan bien español. Y empecé allá, por necesidad y desde entonces no paré y para mí es un gusto, realmente hice mi curso no sólo para tener mi diploma, sino también para aprender más y todo eso. Porque yo no estudié en Paraguay, justamente por eso. Porque hay muchas interferencias y para enseñar tú tienes que estudiar.

¿Estudias para perfeccionar tus conocimientos?

Yo suelo estudiar mis dudas, para facilitar que el alumno aprenda, también suelo mucho consultar a mi tía y a mis compañeros de trabajo.

¿Qué estudias?

¿Con qué material?

¿Hace cuánto tiempo estás en Campo Grande?

¿Por qué has optado por Campo Grande?

¿Tu origen ha interferido de algún modo en la elección de tu profesión?

¿Te sientes extranjero aquí?

Bueno, en un principio no, pero si hablan mal del Paraguay o de los paraguayos, me siento mal. Hay gente que no sabe que soy paraguaya y habla mal de los paraguayos, yo me quedo quietita, pero me duele.

Aquí me siento extranjera, también por las costumbres

Allá no, cuando estoy allá me siento en casa.

¿Las personas con quien convives te tratan como un extranjero?

Sí, por lo general, aunque hable bien el portugués, me identifican como extranjera

¿Trabajar en un estado de frontera con países hispanohablantes favorece a tu profesión?

No favorece, porque la gente cree que sabe (español), entonces, la mayoría de las personas creen que saben hablar, ahí mismo en Ponta Porã, Juan Caballero, es impresionante, hay gente que vive toda su vida ahí y no sabe hablar el español, pero, creen que saben, porque entienden creen que saben.

Eso porque no se valora. Si van a la frontera son bien atendidos porque las paraguayas hablan portugués y no sienten la necesidad.

Realmente, los que nos procuran para tener clases es porque necesitan, porque van a hacer una facultad, o turismo, o un mestrado, por eso... son pocas las personas que procuran porque quieren aprender solamente

¿Español o castellano?

Español, la gente piensa que es diferente, no se de donde tienen esa idea. Yo les digo que es lo mismo

¿Cuál es tu variedad de español? ¿mantienes tu acento de origen?

Es una mezcla, un poco argentino, un poco español, un poco paraguayo

¿Crees que tu variedad favorece o dificulta en tu labor? ¿a tu modo de ver hay alguna interferencia en este sentido? (me refiero a las variedades popularmente conocidas como ibéricas y latinoamericanas)

¿Cómo percibes la diferencia entre el español ibérico y el español latinoamericano?

Los profesores que tuve, algunos me corregían porque yo usaba palabras de uso en Paraguay diciendo que no existía y que debía tomar cuidado. Que tenía que usar el verbo compuesto. Eso me valió de mucho, yo no les exijo a mis alumnos que hablen como españoles, o como un argentino o como mi... como un paraguayo. Yo les digo miren, existen tales y tales y tales, todos buenos idiomas.. buenas variantes como en Brasil existe el gaucha el sulista, el carioca, eso no quiere decir que no hablan portugués. Es como comparar portugués de Brasil y portugués de Portugal ¿verdad?

(...) ellos se quedan con mi acento, pero yo siempre comento mucho. Miren, están escuchando esto, es argentino, esto es español, quiero que vean esa película porque es importante que escuchen, que vean.

¿Dónde ya has dado clases? (no es necesario que digas el nombre de la institución, sólo si es escuela regular, instituto de idiomas, alumnos particulares, etc.)

¿Cuál es tu público?

La mayoría son jóvenes y adultos, este año dejé de trabajar con niños, ahora estoy solamente con jóvenes y adultos. Y la mayoría hacen el español porque necesitan en la facultad, y en algún momento de su carrera, de su vida, porque lee mucho en español como los de derecho y o sino quieren hacer un viaje, quieren pasear, o si no porque trabaja en alguna empresa del Mercosur, ¿verdad?

¿Tienes preferencia por algún público o institución en especial?

Ahora estoy dando clases sólo en un colegio, lo demás son cursos de idiomas. Prefiero los cursos de idiomas porque las personas que van quieren aprender, es terrible dar clases a niños que no saben ni lo que quieren o a los que tienen plata y se creen y están allá sólo por obligación.

¿Haces un plan para tus clases? ¿cómo planeas tus clases?

Antes, planeaba, yo no tenía la gramática y estudiaba y estudiaba. Y mi tía me mandaba libros y yo estudiaba. Yo escribía mi plan de clases porque me sentía insegura y lo tenía todo planeadito, paso por paso: voy a llegar, voy a hacer esto, voy a dar este texto, después vamos a ver las palabras nueva, qué sé yo, y yo tenía todo así.

Y, ¿de dónde has sacado ese modelo?

No sé, con los estudios, yo hacía así para aprender, yo misma creaba con el material con el que trabajaba. Porque ellos ya tenían un material y seguía su metodología y eso ayudaba un poquitito, además a mí me gusta salir un poco del material. A veces eso me ha creado problemas, porque uno no puede salir mucho de eso, porque tienen su metodología y tienen que seguir así y así tienen que aprender. Pero a mí me parecía que faltaba algo y si no saliera un poco no iban a aprender.

¿Y después de la facultad?

Ha mejorado, creo que ha mejorado, pero también he trabajado años y años con ese material. Pero yo misma intento cambiar, para no quedarme falsa delante de los alumnos haciendo una cosa repetitiva como hice con el grupo anterior, ¿verdad? Eso yo

cuestionaba mucho en el curso de Letras. Porque me parece que algunos profesores no se preparaban o siempre la misma cosa, no cambiaban mucho su forma de trabajar. Yo procuro cambiar, intentar explicar de una manera diferente. Cuando es una materia que yo siempre apliqué de una forma ahí yo veo de otra forma, ahí enseño de las dos formas. Así, busco siempre estar estudiando, eso siempre.

¿Utilizas los conocimientos de tu convivencia en otro medio (país) en tus clases? (me refiero a que si reproduces algunos conceptos, costumbres, ... de tu país de origen)

Sí, suelo hablar si estamos hablando de fechas conmemorativas, suelo hablar de mi cultura. Me gusta mucho hacer comparaciones, porque en Paraguay es así, en Argentina es así, en España es así, entonces, me gusta mostrarles eso a mis alumnos y ellos también me preguntan.

Y yo misma, con mi personalidad yo creo que paso lo que aprendí, ¿verdad? A veces me preguntan algunas costumbres, yo les digo que el abuelo es sagrado, que no se entra en una casa sin pedir permiso, esas cosas que en Brasil casi no se ve, ¿verdad? Les comenté que cuando fui a Bolivia, fuimos en un taxi y allá, a veces entran otras personas en el mismo taxi, para que se pueda dividir ahí, para pagar menos, y yo me quedé tan impresionada, porque entraba una pareja, entró una pareja y pidió con permiso, permiso, buenas tardes, toda una educación, eso jamás yo veo eso en Brasil, o sea yo digo que eso es muy importante, para que te puedas relacionar bien.

Por ejemplo, en España mismo, por las cosas que leo, porque no conozco España ellos son muy formales, ¿verdad?, dependiendo de cómo te vas a aproximar y cómo te vas a dirigir a una persona, la persona se puede ofender. Eso yo les enseño, que es importante que tengan en cuenta que la cultura es diferente.

Eso los profesores que no tienen esa experiencia (de vivir o haber ido fuera del país) no pueden enseñar (...) es diferente, completamente diferente, cuando me pongo a asistir una película en español, yo vivo esa película, porque hay cosas que parece que yo estoy viviendo, me identifica, me identifico mucho con eso, o sea, yo creo que realmente vivo intensamente mi cultura, me emociona, me quedo... por ejemplo ayer, yo estuve mirando una película con mi hermana, se llama *sedução*, la película española, donde está Penélope Cruz, no sé qué, son cuatro hermanas y el papá. Las cosas que ellas hacían, nosotras nos mirábamos, parecían nuestras, es una cosa cultural (...)

¿Desde que empezaste a trabajar has notado alguna diferencia en el campo de trabajo?

Gracias a Dios, siempre, nunca me faltó trabajo, pero hoy en día yo veo que las puertas se están cerrando. Hay una escuela donde mi hermana trabaja, ellos tenían dos veces por semana y lo iban a sacar, pero ahora dejaron sólo una vez por semana. Parece que sólo disminuye, si tienes una opción por el inglés y por el español, la mayoría se va al inglés.

¿Qué perspectivas ves en tu área?

Eso me pone triste, porque yo veo que las personas no valoran, no dan para no decir así, no se dan cuenta que es una lengua importantísima, siempre está en tercer, cuarto, quinto lugar. Ellos piensan que el inglés es todo, eso me pone muy triste y veo que eso nos cierra muchas puertas, nos limita mucho para trabajar más, y también lo que me pone triste es que veo que muchas personas se forman, concluyen el curso y no tienen

condiciones de dar clases, hablan completamente mal, yo no digo que hable perfectamente, yo sé que a veces me equivoco pero hay compañeros de trabajo, compañeras de trabajo, que Dios mío, es un desastre, cometen errores terribles y están trabajando. Eso también me deja triste, porque no se preparan realmente para ...

¿Qué opinas sobre la ley que obliga la enseñanza del español en la secundaria? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005)

Yo estoy tan pichada con eso, pichada porque yo veo que está ocurriendo lo contrario. Porque los concursos, qué se yo, cuántos lugares para los profes, poquísimos. No se ha implantado todavía pero yo creo que hay que empezar ya a trabajar eso, sin embargo lo contrario sucede. Las escuelas están eliminando, las escuelas están disminuyendo, está pero, infelizmente es así.

¿Crees que el diploma DELE atestigua la competencia comunicativa en español?

No he hecho el DELE, hace años pienso hacerlo, pero por factores económicos no lo he hecho.

¿Qué opinas sobre las lenguas extranjeras? (inglés – español) y el mercado de trabajo?

Es una pregunta que me preocupa mucho, no sé hasta cuando tendré trabajo, me preocupa, porque yo soy profesora y vivo de eso, no como algunos abogados que trabajan

ENTREVISTA P5

Gravada em 6/04/2007

Hola, ¿prefieres que te entreviste en Español o Portugués?

Prefiero en Español

¿Cuándo empezaste a dar clases?

Bueno, yo comencé a dar clases de español cuando me vi sin trabajo. Entonces yo me puse a pensar, qué es lo que yo podría hacer en un país extraño, ¿no? En un país diferente. Y dada la condición de mi edad, la situación en la que yo me encontraba, me puse a pensar en qué es lo que yo podría hacer aquí, y analizando, y viendo los pros y los contras, vi que algo que podría ser positivo para mí, sería dar clases de español porque conocía, era una cosa que, digamos, podría desempeñarme bien, escogí por eso dar las clases de español.

¿Tú no naciste acá?

No, yo no soy de aquí

¿Hace cuánto tiempo estás aquí?

Hace más de 20 años aquí, en Brasil y en Campo Grande, siempre viví aquí.

¿Y por qué escogiste Campo Grande?

Bueno, yo vine aquí a Campo Grande porque mis hermanos todos estudiaron aquí en Brasil y mi hermano me invitó para venirme a vivir aquí, él ya trabajaba, ya vivía aquí, entonces el me trajo aquí.

No fue una opción tuya entonces.

Claro, ya estaba definido, yo tenía que venir donde él me llevara

Y tú empezaste a dar clases particulares o en la escuela, ¿cómo empezaste a dar clases de español?

Después que yo decidí dar clases de español, lo primero que yo pensé fue prepararme, porque por más que yo sabía el español, yo quería saber cómo daban clases los profesores brasileños, no sabía como daban clases aquí. Entonces yo dije, lo que tengo que hacer es prepararme y voy a estudiar, mismo que sean cursos básicos, yo estudié en SENAC, donde había curso yo me matriculaba para poder reciclarme, actualizarme, entonces, fue de las primeras cosas que hice.

Ahora que recuerdo, cuando yo trabajaba en otro trabajo, siempre me pedían para que yo diera clases de español y daba clases particulares a los profesionales que me solicitaban y así yo he comenzado a dar clases particulares. Pero, después que decidí dedicarme al trabajo de profesora, entonces, me preparé primeramente, no busqué trabajo, primero quería prepararme para yo sentirme segura de que podría dar clases.

Entonces, después que yo vi a varios profesores dando clases, entonces yo dije, yo creo que puedo, me sentí más segura, y también vi las formas como ellos trabajaban.

Nunca ejerciste como profesora de otra área.

No, apesar que yo soy profesora de otra área, pero no trabajé como profesora.

Entonces viste algunos ejemplos, algo así.

Aquí en Brasil, cómo daban las clases, cuál era la metodología que usaban, para sentirme mejor, yo vi la necesidad, para poder también recordar un poco de la gramática, porque pienso que siempre tenemos que estar estudiando.

Jamás pensé que yo por ser nativa, sabía y estaba preparada, siempre tenía la consciencia que tenía que estudiar y comenzar.

Ahora, no buscaste una licenciatura

Al comienzo no busqué porque pensé que iba a ser una cuestión más demorada, por el tiempo y la necesidad de trabajo, pero yo había pensado en estudiar letras después de que me di cuenta, que entre los profesores, yo sabía que era necesario aquí el curso de letras, y, después pensé que... sí claro, tomé consciencia pero no vi la necesidad en mí de invertir en eso, porque yo tenía que cuidar a mi familia y no podía dejar de trabajar, y estudiar para mí representaba dinero.

Al principio, con tus alumnos particulares, ¿cómo preparabas tu clase? Cómo la pensabas?

Ah bueno, no tenía una metodología pero nunca fui una professora que me aventuraba, entonces después que me fue solicitado para dar clases, yo compré uno de los primeros materiales que existió aquí en Brasil: Viaje al español, ¿no? Entonces yo compré todo ese material, el auditivo, los libros estudié eso y acompañé por eso. Porque yo pienso

que era una buena referencia, no sé, había salido un material de español aquí, entonces yo podía seguir eso.

¿Cuándo empezaste utilizabas un plan de curso?

Claro, para mí no era nada nuevo, yo soy profesora, soy formada en educación y para mí no era nada nuevo. Hacía un plan de curso, siempre escrito. Yo pienso, yo pensaba en aquella época, era la forma de trabajo de la escuela, nos exigían, pero con el transcurrir de los años yo tengo certeza que con planeamiento se trabaja mejor. Incluso con mis alumnos particulares, siempre trabajé así, porque no se puede trabajar, enseñando, en cualquier actividad sin planeamiento, entonces, siempre fui organizada en ese aspecto.

¿Cuáles son tus ramos de trabajo?

Escuelas de idiomas, escuelas regulares, clases particulares, preparatorio para el examen de admisión a la maestría, traducciones de doctorado, traducciones para empresas.

¿Tú te calificas profesora de español?

Sí, sí. Yo me puse a pensar porque ser profesor de Español aquí en Brasil no es fácil, porque está en un proceso aún de aceptación, y de todo eso, hasta culturalmente, uno no tiene así, un ingreso muy bueno, no se tenía, ahora sí, está cambiando, una se da cuenta de eso.

Entonces, algunas veces me puse a pensar, así, si podría dedicarme a otra cosa que me rindiera más, que diera para mantener a mi familia y todo eso, pero, con el transcurrir del tiempo, yo me di cuenta que era eso lo que yo quería, y así como que uno siente pasión por la lengua, por el idioma, y de repente esa será una de las cosas que me ayudaron a..., eso era lo más gratificante, poder pasar a los alumnos una cosa que uno siente, que ve que es linda, que es dulce, etc. Y habla con ese entusiasmo para los alumnos. Siempre confirmé, ratifiqué que era eso lo que yo quería. Actualmente yo pienso que tengo que continuar porque me gusta.

¿Cómo es esa pasión a la que te refieres?

Yo sé, yo creo que sería relativo, pero yo veo así, que los alumnos que estudian español, los pocos alumnos que estudian español, son alumnos que se identifican con la lengua, son alumnos que les gusta estudiar, yo he percibido que los alumnos también sienten ese gusto, sienten ese cariño, no sé, sienten, esa pasión por la lengua, esos pocos, son pocos pero buenos y dedicados, hasta llegar a ser profesores, ¿no? Y buenos profesores también, justamente por el interés y por el gusto que ellos tienen por la lengua.

¿hace cuánto tiempo eres profesora de Español?

Diez años más o menos

En ese tiempo como profesora, ¿has tenido en clases charlas sobre el Español de América, el Español de España?

Si, sí, en el sentido así, - yo no quiero estudiar con un profesor que no sea de España, porque yo quiero aprender el Español de España, porque ese Español es el verdadero Español que el otro tipo de español. Y realmente esa es una cosa que le toca a uno, porque el Español es único. Es verdad que hay diferenciaciones, que hay variantes, que hay acentos, todo, pero, el Español es único. Un poco que a uno le choca todo eso, pero

después uno entiende que es falta de conocimiento, de experiencia. Jamás podemos decir que el Español de España o el Español de Hispanoamérica.

¿Tendrías algo a decir sobre el Español y Castellano?

Ah, si, a veces, como yo tengo, así, un acento diferente cuando hablo el portugués, entonces dicen: ah, usted habla *castilla*? Varias veces me dijeron: Usted habla *Castilla*. (*Castilla*, sí, ¿no?), entonces, porque ellos piensan que estoy hablando Castellano, alguna cosa así. Yo siempre procuro tocar, con mis alumnos, así, preguntarles, y después que les hablo del Español y todo eso, le digo: ¿y tú, cuántos idiomas hablas? ¿Tú hablas castellano? No, nadie habla Castellano ¿Por qué? Porque casi nunca se les dice que nosotros estamos aprendiendo el Español o Castellano. Pero, por lo menos yo sé que a mis alumnos yo les enseño que es la misma cosa.

¿Tú notas algún tono de prejuicio en lo del Español de España y Español de América?

No sé, nunca lo he sentido, pero de repente (...). No sé, de repente, ahora que me preguntas, de repente podría decir eso, que sí lo he podido sentir en los profesores, pero no en los alumnos, como que hablando con el seseo, ellos se sienten mejores, - ay hablan, no sé, ¿no?, como que se sienten que están hablando el Español de España que sería otra forma, ¿no? De los profesores, pero de los alumnos, no.

¿Alguna vez, antes de ejercer como profesora, en tu país, has escuchado esto del Español y Castellano?

Donde yo estudiaba estudiábamos el Castellano, yo sé que en algunos países se estudia como Castellano ¿no? Entonces Español para mí es normal, porque yo lo sabía, yo lo entendía, yo estudiaba el Castellano.

Y cuando llegaste aquí, y quisiste dar clases de Español, ¿qué tal te cayó eso?

No me llamó la atención, porque yo sabía que era lo mismo, pero sí, después cuando yo estaba aquí y estudiaba, yo pensé que a una le decían sólo Castellano, Castellano, pero después cuando yo fui, por ejemplo a la Argentina, yo me di cuenta que allá estudian el Castellano, no estudian el Español, lo llaman Castellano, no es que no estudien Español, yo sé que es la misma cosa, pero lo denominan Castellano. Yo dije, bueno, entonces, actualmente hay Castellano y Español en algunos lugares. Ahora, yo no sé por qué lo estudian con ese nombre de Castellano, pero yo veo que sí, en algunos lugares se estudia el Español y en otros el Castellano (...)

Yo lo estudié como Lenguaje, pero el curso era de Castellano (...)

Tú, como persona, no sólo como profesora de español, ¿te sientes extranjera aquí?

Yo siempre digo eso, yo soy más feliz que los brasileños, porque yo no reclamo tanto de las cosas, ustedes reclaman de todo. Porque siento que estoy en un lugar diferente, bueno, y me extrañan por qué reclaman tanto los brasileños

¿Y las personas con quien convives, te consideran extranjera?

Yo creo que no, pero ahora, digamos, comentando, hablando, siempre hay aquello de (...) extranjera no en el sentido que no me incluyen, que no hago parte de ellos, no, no, jamás, jamás en la vida (...)

(no en el sentido de exclusión, sino de diferenciación)

Diferenciación, de repente en el habla, porque hay aquel acento diferente, eso sí, porque siempre que hablo me dicen: - ¿eres paraguaya? Siempre, es la primera pregunta que me dicen, porque debe haber muchos paraguayos, y que hay, ¿no?. Entonces me dicen, ¿eres paraguaya? Encantado.

El hecho de que estamos en un estado de frontera es ventajoso o desventajoso?

Es una ventaja, una ventaja, porque se abren las puertas para los brasileños, tanto para los brasileños quanto para los de los otros países. Tanto es así que nosotros estamos viendo que gracias al Mercosul, hay las leyes, donde los argentinos, por ejemplo, pueden entrar aquí y trabajar, y los brasileños pueden ir allá, yo creo que solamente uno gana.

Pero, ¿y como profesora de Español?

Claro que amplía (el trabajo), yo puedo estar en contacto con algunos alumnos de Argentina, de Paraguay de otros (...) y que mis alumnos también se contacten con ellos, se amplían las posibilidades.

En el tiempo que estás aquí, ¿has estudiado Portugués?

Sí, me gusta mucho el Portugués, siento que tengo que estudiar mucho más, pero lo he estudiado, por más que ha sido un estudio por correspondencia, pero sí, lo he estudiado, pero, pretendo seguir estudiando.

¿Te animarías a dar clases de Portugués?

De Portugués, creo que no, creo que ahorita no me siento en condiciones de dar clases de Portugués porque tendría que estudiar un poco más.

¿Qué te parece más difícil?

Yo creo que hay que estudiarlo, una persona que no domina la lengua, cómo se va a sentir en condiciones de (...) de repente dominar un poco más, yo creo. Yo creo, cuestión de fonética (...) De repente la dificultad de pronunciación de algunas letras la "r", ¿no? Como para el brasileño es también. Pero sí, claro, hay ese problema que yo siento que yo no pronuncio bien algunas letras del portugués, pero, eso no sería ningún impedimento...mezclado, digamos, ¿no? (...) hay ciertas palabras, por la diferenciación de nuestra lengua y el Portugués, y los sonidos vocálicos y todo eso. Sí. Pero eso no sería jamás un impedimento para mí de dar clases de Portugués, pero sí siento que tendría que estudiar más, me siento más segura dando clases de Español.

Dime una cosa, ¿tú estudias el Español continuamente y ¿qué estudias?

Estudio la gramática, en libros, todo lo que pueda, ahora con la internet, estudio para impartir clases y siempre estoy procurando de actualizarme, dependiendo del nivel a que uno da tiene que prepararse mejor, si uno va a trabajar con profesionales o un trabajo más especializado, tiene que estar así estudiando.

Y esos libros o recursos, ¿cuáles son?

(...) Como he estudiado especialización, entonces tengo una bibliografía que yo sé que puedo consultar, y en los colegios, uno está siempre oyendo, escuchando, no sólo del español, (...) uno tiene una amplia bibliografía. Son varias las formas, o también en la

internet, cuando uno entra, hay un abanico de autores. En las escuelas nosotros estamos obligados a usar la internet en nuestro trabajo, aunque sea una vez por mes. La internet, los vídeos, tenemos que variar porque somos fiscalizados, semana por semana. El material es de la escuela, pero la mayoría son míos, porque el Español está comenzando en las escuelas, entonces se tiene poco material bibliográfico, de audio, y la mayor parte es mío. Pero las escuelas también ya están teniendo más consciencia de la importancia del Español y están adquiriendo.

¿Cómo ves el área de trabajo en Español para ti?

Me parece que el Español está comenzando y cada vez va a mejorar, va a crecer más. Profesionalmente yo misma siento eso, de que la tendencia es mejorar, y como sabemos con todas las nuevas medidas del gobierno, y todo eso, entonces, están preparando a los profesores, quiere decir que trabajo habrá, mucho más trabajo para nosotros.

¿Qué piensas sobre la obligatoriedad de la enseñanza del Español? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005).

Yo pienso que las escuelas están obligadas a ofrecer el Español, los alumnos no están obligados a estudiar el Español, no sé, eso es lo que yo entendí. Los alumnos tienen que optar por la lengua, pero se veía que las escuelas no ofrecían el Español. Ahora, obligatoriamente tienen que ofrecer, eso sí, el alumno puede escoger entre el Español y el Inglés, porque antiguamente no era así, a mí me parece que está correcto, ése es el camino. Será una cuestión gradual, lenta, de repente, pero, eso va a contribuir con seguridad para el crecimiento de la Lengua Española. Para que las personas, hasta culturalmente se tenga consciencia de la importancia del Español aquí en Brasil. Estamos en un buen camino.

No es como antiguamente Antonio Machado decía: se hace camino al andar, Caminante no hay camino, se hace camino al andar. Al comienzo ellos tenían esa intención, había que abrir los caminos, porque no había, cómo se iban a abrir los caminos, poco a poco. Pero ahora ya hay caminos, ya se ve muchas cosas, muchos cambios, la perspectiva es buena.

Tú optaste por no estudiar una licenciatura. ¿Eso te ha perjudicado en algún sentido? ¿O crees que hay un campo de trabajo paralelo que te puede absorber tranquilamente?

No, eso es una cosa clara y definida, quién no estudia Letras va a quedar postergado. Entonces, uno tiene que estudiar Letras para poder continuar en el camino de profesor, si uno quiere hacer carrera. Yo también perdí muchos trabajos. Ahora, no es que yo no quiera estudiar, simplemente por las circunstancias, por el momento, pero, yo tengo consciencia que sin Letras estoy cada vez peor, con relación a la carrera, digamos, crecer como profesora, yo debería estar en otro nivel, ya podría estar trabajando en otros lugares de otro nivel, ¿no?

Sobre el DELE, ¿Tú hiciste la prueba DELE, no?

Sí, yo hice el DELE Superior.

¿Qué tal te parece? ¿evalúa bien?

El DELE es una forma de evaluar, cuando yo hice la prueba, me parecía, me parece que era una buena forma. Después yo creo que es una forma de poder incentivar también a las personas que conocen la lengua, hasta yo, por ejemplo, tuve que hacer el DELE, yo necesitaba tener documentos, y también quería, yo misma evaluarme, para saber cómo yo estoy, si estoy en el nivel superior o no. Y mismo siendo nativa, yo dije, voy a estudiar, y yo me preparé. Nunca yo me sentí como que soy nativa y ya lo sé, no, nunca, en esa oportunidad también yo dije: voy a estudiar, para sentirme siempre cada vez mejor y más segura para poder estar más preparada para poder enseñar a otras personas, también eso, yo también me preparé para hacer la prueba, me parece que es una forma, es un estímulo, es un camino, para que las personas que estudian tener un documento, inclusive se puede considerar ese diploma aquí en Brasil como un instrumento, para después complementar con otras materias para poder dar clases, yo creo que sí.

Bueno, muchas gracias por tu colaboración y tal vez, a medida que voy escribiendo, van surgiendo algunos nuevos cuestionamientos, tal vez necesite hacerte dos o tres preguntas más y espero poder contar contigo.

Me pongo a tu disposición y quiero aprovechar este momento para poder felicitarte por el trabajo que estás haciendo, porque una de las formas también que uno tiene para que el Español crezca es estas investigaciones, estos estudios, que están en este nivel estudiando contribuyan para el crecimiento del Español en el Brasil, específicamente en Campo Grande. La única cosa que yo puedo decirte, es felicitarte como persona y también felicitarte y agradecerte porque estás contribuyendo para que el Español crezca aquí.

Muchas gracias.

ENTREVISTA P5

gravada em 04/01/2007.

¿Prefieres la entrevista en español o en português?

Português

Qual é tua origem?

Sou gaúcha de Porto Alegre (RS), mãe de Mato Grosso do Sul e pai de Rio Grande do Sul

Onde você estudou?

Você é formado em algum curso?

Pedagogia no IESF

Há quanto tempo dá aulas de espanhol?

Há mais de nove anos (em abril deste ano – 2007- completo dez anos)

Por que você optou por esta profissão?

Porque precisava trabalhar. Sou autodidata, tive que aprender o espanhol para me adaptar no tempo que vivi na Bolívia. Tive que aprender muito, o que eu falava em português não era considerado lá, onde eu estava estudando (Universidad del Valle em Cochabamba) e por sua vez eu achei a língua espanhola bonita.

Você estuda para aperfeiçoar seus conhecimentos?

Sim, participo dos cursos oferecidos na cidade e procuro ler artigos. Só estudo quando preparo aula.

O que você estuda e com que material?

Gramática, estudo com livros de gramática espanhola e espanhola/portuguesa. Também pesquiso na internet, leio resumos e estudo formas diferentes de apresentar os conteúdos para os alunos.

Trabalhar num estado de fronteira com dois países hispano-falantes favorece na tua profissão?

No meu caso sim, porque organizo excursões com vistas a melhorar a comunicação dos participantes. Fui pela primeira vez em 1998 e a partir de essa experiência formulei um programa. Não mudou o planejamento, os lugares são os mesmos. O objetivo do curso é que os alunos pratiquem a língua. Escolhi Assunção pela facilidade de chegar lá e os valores.

Espanhol ou castelhano?

Aqui usamos a terminologia “espanhol”, porque as pessoas não acreditam que é a mesma coisa. O termo “espanhol” é mais um marketing, já que castelhano é associado à América do Sul e espanhol é associado a Europa.

É algo comercial, “aulas de castellano” atrai menos que “aulas de espanhol”

Qual é tua variedade de espanhol?

Não sei, é algo que me atormenta bastante, pego fácil o sotaque do meio onde estou. Não dá para identificar. O material que uso é diverso, o sotaque argentino é mais difícil.

Peço que os alunos memorizem melhor e apresento as variedades do espanhol. Para não correr o risco de subtrair alguma, falo de todas.

O que você acha das variedades conhecidas como ibérica e latino-americana? Você percebe alguma diferença? Qual você utiliza?

A gente fala mais “coche”, mais a variedade da Espanha, tal vez pelos livros adotados. Mas a primeira coisa que falo é mostrar as variedades.

Onde você já deu aula? (não é necessário dizer o nome da instituição, somente se se trata de uma escola regular, curso de línguas ou outra instituição)

Cursos livres de idiomas e aulas particulares.

Qual é teu público?

Jovens e adultos, preparatório para vestibular, para mestrado. É gente que estuda espanhol porque acha bonito, porque tem dificuldade com o inglês.

Você segue um plano de aula?

Como você planeja suas aulas?

Espanhol sem fronteiras.

Tem notado alguma diferença no campo de trabalho (em que período de tempo)?

Acho que a procura aumentou porque está se falando mais espanhol que há dez anos atrás. Nessa época, falar espanhol era brega, hoje é a segunda língua mais falada.

O que você opina sobre a discussão: nativo (professor sem formação específica) e o professor licenciado numa universidade?

Nos cursos de idiomas houve um tempo que os alunos preferiam os professores nativos, agora as escolas mudaram, estão exigindo a formação específica.

Houve dois fatos na minha vida que marcaram muito e estão relacionados à falta de uma formação específica: tive dois convites para lecionar numa faculdade e não pude aceitar por que não tinha o diploma.

As escolas regulares acho que não me chamariam porque não tenho um título. Os formados podem não ter a capacidade de dar uma boa aula, só o diploma não garante nada.

¿que perspectivas você vê nesta área?

Qual é tua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio? (refiro-me à lei 11.161 de 5 de agosto de 2005)

Você acha que o DELE atesta a competência comunicativa em espanhol?

Acho que sim. A questão é que o DELE privilegia a variedade ibérica e deveria apresentar outras variedades

O que você opina sobre as LE (inglês – espanhol) e o mercado de trabalho?

No mercado de trabalho, o espanhol é difícil competir com o inglês.

ENTREVISTA P6

Gravada em 28/01/2007

¿Prefieres responder la entrevista en Español o en Portuguê?

En Español

¿Cuál es tu origen?

De... mis padres son paraguayos. Me vine a vivir con una tía que sólo tiene un hijo, me mimaba mucho y me quedé acá.

¿Dónde estudiaste?

Primero me alfabetice en español y en seguida en portugués

¿Eres egresado de algún curso?

¿Hace cuánto tiempo das clases de español?

Desde 86 (hace 20 años)

¿Por qué has optado por esta profesión?

Hoy, diría que es una cosa del destino, porque yo como tengo mis familiares allá y nunca había pensado en dar clases, un día pasé en una escuela, pregunté si necesitaban a alguien para enseñar español, mismo sin tener una referencia, me presenté y empecé a trabajar. Y desde entonces nunca he dejado de dar clases.

¿Estudias para perfeccionar tus conocimientos?

Viajo, ya he ido a varios países,

¿Qué estudias?

Cuando hay algo para estudiar, estoy lista. No estudio sola, eso ya lo hice hace tiempo, diría que esto ya está todo memorizado, me siento tranquila, me gusta leer. Pero no estudio más

¿Con qué material?

¿Hace cuánto tiempo estás en Campo Grande?

¿Por qué has optado por Campo Grande?

Me vine a vivir con una tía que sólo tiene un hijo, me mimaba mucho y me quedé acá.

¿Tu origen ha interferido de algún modo en la elección de tu profesión?

¿Te sientes extranjero aquí?

Me siento en casa

¿Las personas con quien convives te tratan como un extranjero?

No, no me tratan como extranjera. No tengo costumbres extranjeras, tengo conocimiento (de las costumbres extranjeras)

¿Trabajar en un estado de frontera con países hispanohablantes favorece tu profesión?

¿Español o castellano?

¿No es lo mismo?

¿Cuál es tu variedad de español? ¿mantienes tu acento de origen?

¿Crees que tu variedad favorece o dificulta en tu labor? ¿a tu modo de ver hay alguna interferencia en este sentido? (me refiero a las variedades popularmente conocidas como ibéricas y latinoamericanas)

¿Cómo percibes la diferencia entre el español ibérico y el español latinoamericano?

¿Dónde ya has dado clases? (no es necesario que digas el nombre de la institución, sólo si es escuela regular, instituto de idiomas, alumnos particulares, etc.)

Escuelas de idiomas, clases particulares, colegios de enseñanza regular

¿Cuál es tu público?

¿Tienes preferencia por algún público o institución en especial?

¿Haces un plan para tus clases?

Sí

¿Cómo planeas tus clases?

Escribo sobre lo que voy a enseñar esa clase

¿Utilizas los conocimientos de tu convivencia en otro medio (país) en tus clases? (me refiero a que si reproduces algunos conceptos, costumbres, ... de tu país de origen)

No

¿Desde que empezaste a trabajar has notado alguna diferencia en el campo de trabajo?

¿Qué perspectivas ves en tu área?

Muy buenas, cada vez hay más, es mi trabajo, único y dedicación total. Estoy bien, empecé este año con muchas clases (¿te parece que ha aumentado el trabajo?) para mí sí.

¿Qué opinas sobre la ley que obliga la enseñanza del español en la secundaria? (me refiero a la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005)

¿Crees que el diploma DELE atestigua la competencia comunicativa en español?

¿Qué opinas sobre las lenguas extranjeras? (inglés – español) y el mercado de trabajo?

¿Te ha cambiado algo dar clases?

Muchísimo, porque para dar clases hay que estudiar, yo estudié mucho, me preparé. Después he optado por trabajar, para poder estudiar una licenciatura tendría que parar de trabajar y yo preferí trabajar y trabajar. Estudiando cada vez más y viajando