

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

NÉLIA DE ALMEIDA MARTINS

O ESPANHOL EM BELÉM: ATITUDES,
REPRESENTAÇÕES E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

BELÉM
2005

NÉLIA DE ALMEIDA MARTINS

O ESPANHOL EM BELÉM: ATITUDES,
REPRESENTAÇÕES E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Letras - Mestrado em Lingüística da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Professor Orientador: Dr. ABDELHAK RAZKY

BELÉM
2005

NÉLIA DE ALMEIDA MARTINS

O ESPANHOL EM BELÉM: ATITUDE, REPRESENTAÇÕES E POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de
Pós-Graduação em Letras - Mestrado em Linguística
da Universidade Federal do Pará como requisito para
obtenção do título de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Este é o terceiro trabalho que eu dedico aos americanos que morreram vítimas do explorador estrangeiro. O trabalho dessas pessoas foi tão *bom*, que eu defendo, mais uma vez - e dessa vez sem condições -, a língua que nunca foi minha.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento tem que ser para Deus, que me tira dos muitos buracos que eu insisto em cair.

Gracias siempre a mi gran amigo San Miguel Arcángel, que todavía no lo sé porqué me sacó de aquel vuelo.

Agradeço logo depois a meu incrível orientador, que odeia adjetivos. Mas ele sabe que é impossível substantivá-lo. Obrigada, Razky.

Agradeço aos meus.

Agradeço aos amigos, que me incentivaram, principalmente a partir de janeiro.

Obrigada a Miguel Chakiam por ter me apresentado ao Akilson Vasconcelos.

É impossível não agradecer à Universidade da Amazônia, na pessoa de Ana Célia, pela bolsa, pelo acervo da biblioteca e pelas pessoas com quem trabalhei para terminar este trabalho.

Obrigada a meus alunos que participaram da pesquisa e os que não são, porque a tornaram possível.

Obrigada, João e Maria Joaquina, que não deixaram a peteca cair.

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.

José Martí

RESUMO

A presença da língua espanhola no Brasil, nos últimos dez anos, vem alcançando um prestígio nunca antes visto. Professores, pesquisadores e algumas universidades brasileiras, através de seminários e congressos vêm, cada vez mais, se reunindo para a discussão de diversos assuntos inerentes não só ao ensino/aprendizagem, mas da disseminação da língua espanhola pelo Brasil.

Através da análise das atitudes e representações desenvolvidas por alunos universitários de espanhol dos cursos de Administração, Letras e Secretariado Executivo Bilíngüe, além de professores de espanhol, diretores de escolas e profissionais liberais da cidade de Belém, este trabalho quer mostrar como a cidade olha em direção do caminho da língua espanhola no Brasil.

Para complementar o trabalho, um estudo sobre as políticas lingüísticas do ensino do espanhol no Brasil também será apresentado.

PALAVRAS CHAVE: atitudes lingüísticas - língua espanhola - política lingüística

ABSTRACT

The presence of the Spanish language in Brazil in last the ten years, comes reaching a prestige never before seen. Professors, researchers and some Brazilian universities, through seminaries and congresses come, each time more congregating for the quarrel of diverse inherent subjects not only to the teaching or learning spanish, but of the dissemination of the Spanish language for Brazil.

This work aims at, through the analysis of the Languages attitudes developed for university pupils of Spaniard of the courses of Administration, Arts and Bilingual Executive Secretaryship, beyond professors of Spaniard, managers and liberal professionals of the city of Belém, to show how the city looks at in direction of this new horizon of the Spanish language in Brazil.

To complement the work, a study on the linguistic politics of the education of the Spaniard in Brazil also it will be presented.

KEY WORDS: Language attitudes – Linguistic Politics – Spanish

RESUMEN

La presencia de la lengua española en Brasil en los últimos diez años alza un prestigio jamás visto antes. Profesores, investigadores y algunas universidades brasileñas, a través de seminarios y congresos se reúnen para la discusión de diversos temas inherentes no solo a la enseñanza y aprendizaje del español sino del avance de la lengua en el territorio.

Este trabajo tiene como reto, a través de la observación de actitudes lingüísticas desarrolladas por estudiantes universitarios de español en los cursos de Empresariales, Letras y Secretariado Ejecutivo Bilingüe, además de profesores de español, directores de escuela y profesionales liberales, mostrar cómo la ciudad de Belém mira hacia ese camino de la lengua española en Brasil.

La complementación del trabajo se da a través de un estudio sobre las políticas lingüísticas de enseñanza del español en nuestro país.

PALABRAS LLAVE: actitudes lingüísticas - lengua española - política lingüística

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Público da Pesquisa	pág. 68
Tabela 2: O espanhol é uma língua fácil.....	pág. 78
Tabela 3: Sua LE	pág. 83
Tabela 4: O belenense se atreve a falar espanhol	pág. 87
Tabela 5: Notas de importância para 5 LEM	pág. 89
Tabela 6: O espanhol será tão importante quanto o inglês	pág. 93
Tabela 7: Alunos e profissionais liberais não gostaram da LE estudada	pág. 97
Tabela 8: LE de opção no vestibular	pág. 99
Tabela 9: Saber espanhol hoje significa ter emprego	pág. 102
Tabela 10: O espanhol é uma LE moderna	pág. 104
Tabela 11: Se não fosse obrigatória os universitários estudariam espanhol	pág. 105
Tabela 12: LE acessadas na internet	pág. 108
Tabela 13: Belém tem poucos cursos livres de espanhol	pág. 110
Tabela 14: A presença da língua espanhola em Belém	pág. 112
Tabela 15: O futuro da língua espanhola em Belém	pág. 114
Tabela 16: Lugares da língua espanhola em Belém	pág. 115
Tabela 17: O espanhol poderá ser a LE mais falada do Brasil	pág. 117
Tabela 18: O Mercosul em Belém não é uma realidade	pág. 122
Tabela 19: Depois do Mercosul sabe-se mais sobre a língua espanhola	pág. 124
Tabela 20: Sobre as políticas linguísticas de ensino do espanhol em Belém	pág. 126
Tabela 21: Escolas de Ensino Médio com espanhol no currículo	pág. 129
Tabela 22: Atualização profissional de profissionais liberais e docentes	pág. 130
Tabela 23: O modo de manter-se atualizado	pág. 131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pág. 13
CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	pág. 16
1.1- Atitudes Lingüísticas	pág. 16
1.2- Representações lingüísticas	pág. 19
1.3 - Política Lingüística	pág. 23
CAPÍTULO II A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: História, Representações e Políticas Lingüísticas de seu ensino como LE	pág. 28
2.1 - Breve relato sobre a presença da língua espanhola na política educacional Brasileira	pág. 28
2.1.1 – Os primórdios (1942 a 1960)	pág. 29
1.1.2 – Os Anos de Ostracismo (1960 a 1990)	pág. 33
1.1.3 – O Renascimento da Fênix (a partir de 1994)	pág. 36
2.2 - Atitudes e representações da língua espanhola no Brasil	pág. 39
2.3 - Políticas lingüísticas de ensino do espanhol no Brasil	pág. 45
CAPÍTULO III METODOLOGIA DA PESQUISA	pág. 64
3.1 – Problemática	pág. 65
3.2 – Hipóteses	pág. 66
3.3 – Cenários da pesquisa: público-alvo e amostragem	pág. 67
3.3.1 – Estudantes universitários	pág. 68
3.3.2 – Professores de espanhol	pág. 71
3.3.3 – Diretores de escolas de línguas	pág. 72
3.3.4 – Profissionais liberais	pág. 73
3.4 – Instrumento da Coleta de Dados: O questionário	pág. 74

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E RESULTADOS: Atitudes, Representações lingüísticas e Política lingüística da língua espanhola em Belém. pág. 76

As atitudes lingüísticas que manifesta o belenense diante

da língua espanhola pág. 78

A representação da língua espanhola em Belém

é a mesma proposta por Celada (2000) pág. 100

A política lingüística de ensino da língua espanhola em Belém pág. 125

As duas IES que formam professores de espanhol não são suficientes para

consolidar a língua espanhola em Belém pág. 140

O Mercosul não atua em Belém como em outros lugares do Brasil pág. 119

CONCLUSÃO pág. 145

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS pág. 148

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A língua espanhola vem alcançando ao longo dos últimos dez anos um prestígio nunca antes visto no Brasil. Desde a criação do Mercado Comum dos Países do Cone Sul em 1991, a partir deste momento Mercosul, praticamente todos os cursos livres de inglês, com franquia nacional ou não, começaram a também oferecer um curso de espanhol e muitas escolas para o aprendizado exclusivo da língua espanhola também foram sendo criadas. Belém não fugiu a esta regra: já são vários os cursos de espanhol existentes na cidade e muitas das tradicionais escolas de aprendizagem do inglês estão oferecendo o ensino da língua espanhola.

A mudança ocorreu em 1993, quando um Projeto de Lei foi encaminhado pelo (então) Presidente da República para a adoção obrigatória do espanhol no Brasil em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. A simples presença desse documento na Câmara dos Deputados, além de gerar muitas discussões sobre o plurilingüismo nas escolas, favoreceu a criação de vários cursos superiores de espanhol em praticamente todas as universidades brasileiras que oferecem Licenciatura em Letras.

De novo Belém não fugiu à regra: apesar de as escolas públicas não terem respondido com a criação de políticas lingüísticas para o ensino da língua, como aconteceu em algumas regiões brasileiras, duas instituições de ensino superior (IES) particulares criaram suas habilitações em espanhol nos cursos de Letras: uma em 1996 e outra em 2002.

Apesar do alvoroço causado pelo Projeto de Lei 4.004/93, os trabalhos referentes a estudos sobre atitudes lingüísticas e política lingüística a respeito da língua espanhola são escassos. A ausência de trabalhos se deve porque muitas das IES que criaram cursos de graduação em espanhol não criaram cursos de pós-graduação. Sabemos que são as universidades e seus cursos de pós-graduação os que serão os responsáveis pela pesquisa e

produção de trabalhos acadêmicos e essa ausência contribuiu para a inexistência de trabalhos na área. As primeiras publicações acadêmicas sobre a língua espanhola só serão publicadas a partir do ano 2002, com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em universidades brasileiras.

Será a partir do ano 2000 que universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) começaram a oferecer condições para o início das discussões sobre o estudo da língua espanhola no Brasil. É verdade que universidades dos estados do extremo sul do Brasil, principalmente a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) já desenvolviam um importante trabalho na discussão das práticas lingüísticas referentes à aquisição e ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) por falantes brasileiros. Talvez já tenham começado essas discussões antes de todas por estarem em contato com os limites geográficos de países de língua espanhola. Mesmo nessa região os trabalhos de pós-graduação, no entanto, só foram possíveis a partir de 1996. As situações discutidas nesses trabalhos são, na imensa maioria, sobre a vivência da sala de aula. Somente a partir de 2002 outros temas, como o ora proposto terão as primeiras produções científico-acadêmicas.

Para escrever meu trabalho, pensei investigar as representações da língua espanhola no Brasil e que atitudes manifestariam estudantes e professores de espanhol, diretores de escolas de línguas que a oferecem e profissionais liberais diante dela em Belém. Como atitudes lingüísticas geralmente proporcionam a criação de políticas lingüísticas para adoção ou aprendizagem de uma língua nas escolas oficiais brasileiras, tentei acrescentar ao trabalho a intervenção dessas atitudes na criação de políticas lingüísticas com relação à língua espanhola.

Creio, pelo que foi coletado, que este é um trabalho inédito em Belém e por isso espero que possa ser melhorado pelos próximos pesquisadores da língua espanhola no Brasil e em especial em Belém.

Este trabalho tem dois objetivos: o primeiro é empreender um estudo sobre a situação da língua espanhola em Belém através das atitudes de estudantes e professores de espanhol, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais. O segundo é identificar se as políticas de ensino da língua espanhola em Belém refletem essas atitudes.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos.

No Capítulo I está a fundamentação teórica sobre atitudes lingüísticas, representações e política lingüística para em seguida relacioná-las à língua espanhola no Brasil.

No Capítulo II faço um breve relato sobre a trajetória de ensino da língua espanhola no Brasil. O capítulo está dividido em três partes: a história do ensino do espanhol, subdividida em três partes (os primórdios, anos de ostracismo e de renascimento), na segunda parte estão as representações que ela tem no Brasil e na terceira algumas das políticas lingüísticas adotadas para seu ensino como língua estrangeira.

O Capítulo III reúne a Metodologia usada na pesquisa e está subdividido em quatro partes: a apresentação da problemática da pesquisa; na segunda estão as hipóteses; na terceira faço a discriminação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e na quarta parte apresento o instrumento de trabalho para realizá-la.

No Capítulo IV faço a Discussão e Resultados, para então, posteriormente, fazer a conclusão deste trabalho.

CAPITULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão evidenciadas primeiramente discussões gerais sobre atitudes, representações e política lingüística. No Capítulo II essas mesmas discussões estarão relacionadas especificamente à língua espanhola.

1. 1 – ATITUDES LINGÜÍSTICAS

Ao estudarem-se atitudes lingüísticas são consideradas duas perspectivas: conducista e a mentalista. Na perspectiva conducista estuda-se o uso da língua em interações reais. Na mentalista consideram-se as atitudes como um estado interno, mediante as quais um indivíduo pode apresentar determinados comportamentos. No campo das atitudes lingüísticas, os pesquisadores geralmente aderem à perspectiva mentalista a partir da observação do comportamento de falantes ou através de dados fornecidos pelos mesmos.

Na pesquisa das atitudes lingüísticas sob a perspectiva mentalista são usados basicamente dois métodos: o da técnica de pares ocultos e o método do questionário.

De acordo com, os estudos de atitudes lingüísticas partiram dos trabalhos de Gardner e Lambert (1972), que estavam interessados em como canadenses anglófonos e francófonos se manifestavam diante do inglês e francês. Os dois pesquisadores usaram questionários e os entregaram a pessoas envolvidas na aprendizagem de segundas línguas ou em situação de bilingüismo no Canadá. As respostas desses questionários apareceram em forma de afirmativas sobre a linguagem, revelando as razões pelas quais uma pessoa ou o

grupo usava uma ou outra língua do estudo (inglês ou francês), assim como a razão pela qual esses entrevistados procuravam estudá-las.

Para Gardner (1985) *apud* , as atitudes frente a uma língua envolvem crenças, reações emocionais e tendências comportamentais relacionadas ao objeto de atitude, por isso as atitudes fazem parte da individualidade humana e se originam da construção mental de conceitos criados pelos indivíduos e vão influenciar não só seu comportamento como também o comportamento dos outros. Os sujeitos recorrem a esses conceitos quando necessitam avaliar uma idéia ou coisa.

Para Calvet (2002), as atitudes são “sentimentos” (CALVET, 2002 p. 65) que os falantes têm para com “suas línguas, para com as variações das línguas e para com aqueles que as utilizam” (Op. cit., p. 65). Para o autor, é superficial analisar a língua como “um simples instrumento” (idem, p. 202), pois o fato de se amar ou não um martelo não muda em nada o modo de pregar um prego, “mas ao se amar ou não uma língua as atitudes positivas ou negativas que se terá por ela influenciarão nosso comportamento lingüístico” (ibidem, p. 65).

De acordo com Morales (1989), o termo veio emprestado da psicologia e por isso os psicólogos definem atitudes como “um estado de disposição” (MORALES, 1989, p. 231), ou “uma variável que intervém entre um estímulo que afeta à pessoa e a resposta que esta dá a ele” (Op. cit., p. 231).

Para Calvet (2002, p. 73), existem atitudes positivas e negativas e elas podem influenciar nas práticas lingüísticas do sujeito e sobre o modo como este percebe o discurso do outro. Morales (1989) também afirma que atitudes se compõem de um sistema constituído de diversas crenças e essas darão lugar a atitudes específicas em relação a uma língua (ou outro tema). Segundo o autor, as atitudes são geralmente adquiridas e permanecem implícitas: as atitudes “são relativamente estáveis; tem um referente específico, variam em direção e proporcionam uma base para a obtenção de índices quantitativos” (MORALES 1989, p. 233).

As atitudes lingüísticas geralmente afetam não só a fenômenos particulares e específicos, mas também a línguas estrangeiras que vivem ou não em uma mesma comunidade de fala. Suas conseqüências são variadas, desde proporcionar a mudança lingüística até influir na aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras.

Para Solsken (1993) *apud* , as atitudes influenciam o comportamentos de participantes de determinados interesses de aprendizagem.

As atitudes lingüísticas, percebidas dentro do contexto escolar, foram estudadas por McGroaty (1998), que observou as ações, interações e reações de estudantes, pais e professores diante de determinados fatores lingüísticos. Segundo essa autora, um dos primeiros estudos sobre atitudes de professores diante de alunos que usavam diferentes variantes do inglês norte-americano foi o de Williams (1972, 1976). Ainda segundo ela, Ford (1984) estudou as atitudes de professores frente a falantes hispanos e não-hispanos do inglês. Nos estudos sobre Hispanismo (discussões de estrangeiros sobre assuntos relativos ao espanhol, existem os termos “hispano” e “hispânico”), o que é hispânico é estritamente relacionado à Espanha e o que é hispano pertence aos países americanos.

Goldstein (1987) *apud* , estudou as atitudes de adolescentes falantes de espanhol diante do inglês através de estudos sobre as atitudes lingüísticas de pais de estudantes e de estudantes de segunda língua em comunidades de imigrantes e refugiados em situação escolar regular. Os sujeitos da pesquisa de Goldstein usavam a variante de prestígio em situações formais e o dialeto da comunidade quando perto dos amigos. Com os pais desses alunos, a situação encontrada por ele foi que esses se sentiam estigmatizados por manterem sua própria língua enquanto os jovens (“as crianças”) adquiriam a língua padrão (McGROARTY, 1998 p. 19).

Lambert & Taylor (1987) *apud* , realizaram estudos com pais de jovens de diferentes etnias em Detroit e Torres (1988) estudou a mesma situação com crianças hispanas bilíngües.

As pesquisas sobre atitudes lingüísticas geralmente são aplicadas diretamente em sala de aula como a de Green (1993) *apud* , que envolveu professores e alunos para revelar que atividades gostam eles de fazer e aquelas nas quais vão precisar de ajuda. De acordo com McGroarty (1998 p. 21), quando estudantes que nunca se interessaram pelo estudo de uma língua estrangeira (LE) se vêem diante dela, geralmente se sentem desencorajados, principalmente quando sabem, desde o primeiro contato, que para aprendê-la terão que dispor de muito tempo.

1. 2 – REPRESENTAÇÕES LINGÜÍSTICAS

Para Bourdieu (1996), as representações podem contribuir para “produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam” (BOURDIEU, 1996, p. 107). Segundo ele, o conceito de representação pode envolver aspectos mentais (percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento) ou objetivos (de coisas). Atos ou estratégias interessadas na manipulação simbólica tendem a determinar a representação (mental) que os outros possam construir a respeito dessas propriedades e de seus portadores.

Alguns critérios da identidade regional ou étnica, língua, dialeto ou sotaque, também constituem objeto das representações e foram percebidos por etnólogos e sociólogos como signos, “emblemas ou estigmas de poder” (BOURDIEU 1996, p.108) por seus portadores. Assim, nenhum sujeito social seria capaz de ignorá-los porque as representações simbólicas, “mesmo as mais negativas” (Op. cit., p.108) poderiam ser utilizadas

estrategicamente em função “tanto dos interesses materiais como dos interesses simbólicos” de seus portadores (idem, p.108).

A representação é um processo que envolve conotação política e, uma coisa política é pública, não é privada. Uma representação envolve ainda o exercício da escolha (RAJAGOPALAN, 2001 p. 88). Por ser uma coisa pública, o que determinará o conteúdo das representações não será o pensamento individual, mas a comunidade como um todo. A representação de um objeto envolverá, então, o ato de distingui-lo dos outros objetos, a percepção e o delineamento de seus contornos próprios.

Através das representações sociais, as pessoas são capazes de identificar como um determinado comportamento social se configura. Do ponto de vista lingüístico, é a língua que se posiciona enquanto representação. Nessa postura, o enunciado “assume valor de verdade” (MIRANDA NETO 1997, p. 277). O conceito de representação transita entre o “mostrar aquilo que é posto” (Op.cit, p. 278) e o “mostrar além do que é posto através da construção de sentidos” (idem, p. 278).

Trabalhando com as noções de língua, discurso e ideologia, Pêcheux (1975) *apud* Orlandi, 2002, afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua vai fazer sentido. O discurso será então “o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2002, p.17).

A relação que o falante tem com a língua é um fator primordial para o conhecimento lingüístico e por isso não basta conhecer a gramática para conhecer uma língua, como já afirmava Calvet (2002); é preciso saber que valor social foi atribuído a elas. O uso de uma língua poderá implicar, então, nas atitudes lingüísticas, ou seja, nas avaliações que serão feitas pelos sujeitos em relação a uma língua. Embora toda língua apresente subsistemas, ela

pode apresentar uma rede de avaliações homogêneas. O problema da sociolinguística é situar, dentro de uma mesma sociedade essas atitudes homogêneas.

Para Orlandi (1996), os objetos do cotidiano e também a própria língua são cercados de um senso comum, um saber cotidiano determinado por uma rede de estruturas de relevância. Para Orlandi (1996), as avaliações (as atitudes linguísticas) têm estreita dependência com as circunstâncias sociais de uma comunidade tal. (ORLANDI, 1996, p. 102) Essas atitudes fazem parte da identidade do falante e como esse se adapta às normas linguísticas.

O estudo das representações e das atitudes linguísticas vem crescendo nos trabalhos de sociolinguística, entretanto, os estudos sobre representações ou atitudes linguísticas com relação à língua espanhola no Brasil é escasso, até porque os trabalhos sobre esses temas são recentes dentro da produção acadêmica.

Arias (1988) se preocupou com o uso da variação do espanhol platense em alguns de seus alunos, que, ao começarem a falar espanhol, o falavam como se repetissem um tango, imitando o sotaque do cantor Carlos Gardel.

Semino (2002) fez estudos sobre a aquisição do espanhol analisando os erros dos alunos do último ano da licenciatura em espanhol da Fundação Universidade do Rio Grande (FURGS), no estado do Rio Grande do Sul. Ela também já havia publicado um trabalho sobre o uso dos métodos direto, áudio-oral, audiovisual, comunicativo-cognitivo e semântico com alguns alunos das disciplinas Espanhol I e II nessa mesma universidade. (Israel, 1994)

Pacheco (2004), em trabalho apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas, utilizou as representações da língua espanhola construídas por Kulikowsky e González (1999) e González e Celada (2000) para estudar os falsos cognatos em trabalhos sobre o espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Baptista (2003) publicou um trabalho sobre as representações de alunos e professores a partir da perspectiva da Análise do Discurso ao analisar as colocações de uma professora de espanhol durante o Congresso Nacional de Professores de Espanhol em 1999.

Mello (2003), através do uso de dois questionários, estudou as atitudes de adolescentes americano-brasileiros da 7ª e 8ª séries de uma escola particular, numa comunidade bilíngüe no interior de Goiás.

Outros estudos sobre atitudes lingüísticas disponíveis nas bibliotecas virtuais são os de Marques (2001)¹, que em sua dissertação de mestrado coletou, através de entrevistas e questionários, dados que corroborassem com a idéia de que professores de LE e alunos já entram em sala de aula com algumas crenças sobre o que é ensinar e aprender uma LE. Apesar de no seu trabalho entrevistar dois professores e 36 alunos de espanhol em uma universidade paulista, a autora se limitou a relatar o que seus informantes pensavam a respeito das concepções de linguagem, da aprendizagem de uma LE (e não especificamente o espanhol) e a avaliação do que seria um bom professor de LE.

Figueiredo (2003)², também em dissertação de mestrado descreve as atitudes que estudantes brasileiros têm diante de falantes de espanhol, mas sem dar muita evidência a esta língua porque estava incluída entre o português e outras LE, como o alemão, francês e o inglês. Schumm (2004)³ faz um estudo do contato entre o português e o alemão nos estados da região sul e Espírito Santo.

Pretendo apresentar, neste trabalho, atitudes e representações que sujeitos (alunos e professores de espanhol, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais) têm sobre a língua espanhola em Belém e em algumas situações, essa língua em confronto com outras Línguas Estrangeiras Modernas.

¹ <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/>

² <http://libidigi.unicamp.br/document/>

³ idem

1.3 – POLITICA LINGÜÍSTICA

O debate sobre política das línguas existe há tempos e é controvertido, pois não só se refere aos atos políticos dos aparelhos do Estado como também engloba o conjunto de atitudes sociais que intervém no campo das línguas (Hamel, 1998 p. 41). Segundo esse autor, na maioria dos países latino-americanos não há investigação na área e a razão se deve pela falta de ação política entre os atores interessados.

No sentido restrito, a política das línguas é definida como “curso de ação deliberadamente adotado entre as várias alternativas públicas relativas à língua” (HAMEL, 1998 p. 42).

Calvet (2002) define política lingüística como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145) Planejamento lingüístico seria a implementação prática de uma política lingüística; no entanto, só o Estado tem o poder e os meios necessários para transformar um planejamento lingüístico em ação lingüística, ou seja, fazer a passagem entre o planejado e o ato executado.

Varela (1999 p. 83) define o termo como uma disciplina que combina três vertentes: a análise de situações sociolingüísticas em espaços definidos politicamente, o desenvolvimento de um corpo teórico descritivo-explicativo capaz de pôr em evidência as forças que atuam nessas situações e a proposta de linhas de ação (a política lingüística propriamente dita) que orientem os resultados.

As políticas lingüísticas ou práticas oficiais e institucionais relativas à linguagem e ensino de línguas também envolvem atitudes lingüísticas. Muitas vezes, é através das atitudes que políticas lingüísticas são criadas, afetando, pois, alguns aspectos da educação inclusive impondo decisões a serem tomadas acerca do ensino de uma língua, escolha de material e titulação profissional do professor.

Segundo Calvet (1996 p. 121), as políticas lingüísticas acompanham de perto os movimentos políticos e sociais. A adoção de uma política lingüística pode também obedecer a interesses econômicos como os de mercado internacional ou interesses pertinentes à comunicação e marketing (Wiley, 1999 p. 126), como ocorreu na Austrália, que começou a desenvolver uma política pública para o ensino de uma segunda língua naquele continente por causa de seus parceiros comerciais: China, Indonésia e Japão. No Brasil, é o Mercosul que promove esse tipo de olhar para o ensino do espanhol.

Para McGroarty (1998 p. 28), no entanto, as políticas lingüísticas não são meramente manifestações de atitudes diante de uma língua ou de seus falantes frente uma língua particular ou uma variação lingüística. Não que políticas lingüísticas não incluam essas dimensões; elas também refletem atitudes diante de outros pontos como o remanejamento do serviço de pessoal. A autora concorda inclusive que atos decorrentes da adoção de uma política lingüística influam nos setores da educação e níveis de gasto com a educação pública.

De acordo com Hamel (1998), os estudos de política lingüística envolvem tradicionalmente três áreas:

- a) A política da linguagem externa, que define o papel de cada língua num contexto multilíngüe, com usos e funções no âmbito público;
- b) A política da linguagem interna, que estabelece as normas gramaticais, codificando e elaborando dicionários e alfabetos; e
- c) O campo de ensino ou pedagogia da linguagem, que estabelece planos de estudo, como os programas de educação bilíngüe e os métodos de ensino.

As três áreas estão intimamente relacionadas e se referem às atividades criadas e organizadas por instâncias governamentais. A planificação lingüística é o instrumento da política da linguagem que, com status teórico, desenvolve as atividades práticas. Além dessas

esferas de intervenção deliberada do Estado, outros campos de atuação, como o das mudanças sociolingüísticas, surgimento de conflitos ou questões de línguas minoritárias também estão no âmbito da política lingüística.

A política lingüística tem como objeto mais tradicional de pesquisa o processo histórico das mudanças lingüísticas feitas através da intervenção política das instituições, aparelhos ou instâncias de relevância social. Essas interferências se dão não só no interior das línguas como também na mudança na relação que estabelecem os falantes em relação a sua própria língua ou à outra. A política lingüística funciona sempre como uma “intervenção que transforma a experiência coletiva e individual de uma comunidade” (HAMEL, 1998 p. 44) e nesse sentido a política lingüística forma parte da história social e lingüística de um determinado povo.

A partir do momento em que ela prescreve e regulamenta o uso de uma ou outra língua de acordo com determinadas situações, a política lingüística se apropria daquelas experiências, alterando padrões de interação e interpretação, interrompendo a relação entre formas de linguagem e o sentido histórico-social.

Para Orlandi (1998), falar é, em si, “uma prática política” (ORLANDI, 1998, p.7), e essa prática é, no sentido largo do político, a que considera as relações históricas e sociais como poder. A presença do político na linguagem de certa forma instaura um acento “administrativo” (Op. cit., p. 7) nas línguas, originando assim uma política da linguagem ou uma política lingüística.

Os sentidos da política lingüística são muitos, desde a tematização mais formal do planejamento de uma política lingüística explícita até a conservação de processos institucionais menos evidentes, “inscritos de forma implícita” (ORLANDI 1998, p. 7) nos diferentes e diferenciadores usos da linguagem.

A adoção de políticas lingüísticas se faz necessário porque as línguas não são homogêneas e se constituem em regiões cuja estabilidade nem sempre é igual. Como existe a relação língua/discurso, que faz com que os falantes usem a mesma língua, mas de modos diferentes, a adoção de uma política lingüística fará valer as diferenças não só no seu interior, mas principalmente evidenciarão os limites diferentes em situações de contato. Segundo a autora, as línguas nacionais se constituem num movimento de confrontos, alianças, oposições, ambigüidades e tensões com as outras línguas. Falar é uma prática política que, no sentido amplo, considera as relações históricas e sociais de poder que sempre estiveram inscritas na linguagem. Paralelamente a essa presença do político na linguagem se inscreve a noção de política das línguas ou da política lingüística.

De acordo com Orlandi (1998), há pelo menos três posições assumidas pela política lingüística:

- a) As políticas lingüísticas como razões do Estado;
- b) As políticas lingüísticas como razões que regem as relações entre os povos, nações e Estados e
- c) As políticas lingüísticas como razões relativas aos que falam as línguas.

A sociolingüística, ao concentrar sua pesquisa na política e planejamento da linguagem, une Lingüística e Legislação. Esses estudos ajudariam a compreender melhor como a política funciona em relação a questões da linguagem e na identificação dos direitos lingüísticos.

No caso do estudo do espanhol no Brasil, a discussão das questões de política lingüística é muito pequena. A maioria dos trabalhos trata do não cumprimento da LDB no Ensino Médio no que tange à oferta de LE, como é o caso de González (1988) e Serrani

(1998). González (1988), por exemplo, é um dos defensores das políticas plurilingüistas, políticas essas prescritas nas leis, mas que a escola brasileira em geral não segue.

Para Serrani (1998), o conjunto de trabalhos sobre política lingüística no Brasil se resume a duas áreas: a discussão da posição plurilingüista sobre língua estrangeira para a rede oficial brasileira de ensino e aqueles trabalhos que evocam a importância da história da linguagem nos processos de construção social do sentido na linguagem e pela linguagem.

Discutindo a passagem da posição plurilingüista a monolingüista da escola pública a partir de 1964, Serrani (1998) relata as primeiras manifestações para a recuperação do espanhol no cenário educativo brasileiro, já que esse espaço lhe fora tirado durante as últimas duas décadas ao se adotar no Brasil a política monolingüista para o ensino de línguas estrangeiras. As políticas lingüísticas referentes à adoção do espanhol na escola brasileira estarão melhor descritas no capítulo II.

CAPÍTULO II

A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: HISTÓRIA, REPRESENTAÇÕES E POLÍTICAS DE SEU ENSINO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Camargo (2003)⁴ classifica o ensino do espanhol no Brasil como a fênix que, “há muito sepultada em suas cinzas fúnebres” (CAMARGO 2003, p. 27), renasce na década de 1990 com uma “enorme vitalidade” (Op. cit., p. 27) ganhando, cada vez mais, espaços no cenário educacional e no imaginário brasileiro. As cifras relativas a essa expansão, constantes no documento “Datos y Cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil”⁵, estão na região sul, nas áreas de fronteira com países de fala hispânica e, claro, em São Paulo, berço de duas das universidades que mais se dedicam atualmente aos estudos sobre a língua espanhola no Brasil: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O mesmo Camargo, em sua dissertação de mestrado intitulada “Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil” se resente da “escassez das referências bibliográficas sobre o assunto [a língua espanhola no Brasil] face às exigências de uma dissertação de mestrado.” (CAMARGO 2003, p. 13)

Para alguém que se dispõe a escrever sobre o mesmo tema em Belém, as dificuldades são ainda – e infinitamente – maiores: nas livrarias não há livros, não há dissertações disponíveis (porque nunca foram escritas) e as publicações encontráveis se limitam a artigos provenientes daqueles trabalhos defendidos em *Linguística Aplicada* na Unicamp, e que, com muita sorte, podem ser encontrados na seção de periódicos das bibliotecas da Universidade Federal do Pará e da Universidade da Amazônia. Longe de

⁴ <http://libidigi.unicamp.br/document/>

⁵ <http://www.sgci.mec.es/br/consq.htm>

parecer um obstáculo muito alto para transpor, dissertar sobre a língua espanhola nunca deixou de ser minha idéia.

Para melhor compreensão da presença da língua espanhola no Brasil, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, faço um breve relato da história da presença da língua espanhola no currículo escolar brasileiro. Por abranger um longo período de tempo, subdividi esta primeira parte em três seções: Os Primórdios; Os Anos de Ostracismo e O Renascimento da Fênix.

Na segunda parte apresento as representações que a língua espanhola tem no Brasil e na terceira, as políticas lingüísticas adotadas para seu ensino como LE.

2. 1 – BREVE RELATO SOBRE A PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Desde 1917 existem tentativas de incluir o espanhol como LE a ser ensinada em escolas brasileiras. Nesta parte do trabalho exporei as ações de fato executadas para o ensino do espanhol no Brasil ao longo dos últimos 63 anos.

2. 1.1 – OS PRIMÓRDIOS (1942 a 1960)

Em 1942, através da Reforma Capanema, o ensino secundário ficou dividido em dois grandes ciclos: o primeiro era o ginásio, com a duração de quatro anos e o segundo, chamado de colégio, tinha três anos de duração. O colégio podia ser o clássico, em que a ênfase era o ensino das línguas clássicas e modernas e o científico, em que a ênfase estava no ensino das ciências.

No que tange ao ensino de LE nas escolas brasileiras, foi pela Reforma Capanema que se valorizou o ensino dessas línguas, tanto os idiomas modernos como os clássicos. No

ginásio estavam o latim e francês durante os quatro anos e o inglês em três. No científico estavam o francês e o inglês por dois anos, além do espanhol, ensinado apenas no terceiro ano. O clássico teria, durante os três anos de duração, o grego e o latim; teriam o francês e o inglês por dois anos e o espanhol em um. A conclusão do clássico ou do científico permitia aceder aos estudos superiores. (Baptista, 2003)⁶

De acordo com Leffa (1999)⁷, ainda que criticada por ser “fascista [e de] promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do império” (Op. cit), a reforma teve o grande mérito de democratizar o ensino secundário, equiparando as seis modalidades que existiam então (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola).

Pela Reforma Capanema de 1942, o espanhol entra pela primeira vez como língua obrigatória no ensino secundário e consistiria também numa valiosa ferramenta de acesso à cultura universal. Segundo Leffa (1999), “muitos [alunos] terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais” (Op. cit.). Ainda na opinião de Leffa, “vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (idem).

A obrigatoriedade do ensino do espanhol, pela Reforma Capanema justificou-se por que:

Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional de maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. Dará, deste modo, a escola secundária brasileira a todos os alunos o ensino de três línguas vivas estrangeiras. (BAPTISTA, 2003)

Para o ensino do espanhol no Brasil, surge, no início da década de 1930, o livro “Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros”, de Antenor Nascentes, que será a primeira referência utilizada para o ensino do espanhol, sendo amplamente utilizado durante a

⁶ Conforme cópia de documento enviado por Livia Baptista por correio convencional.

⁷ idem

obrigatoriedade do ensino da língua espanhola entre 1942 e 1961. Nele, autor faz o estudo gramatical do espanhol comparando-o com o português.

Em 1945 surge outro livro que, semelhante à obra de Nascentes, tratará o espanhol através de regras gramaticais, comparando as semelhanças entre essa língua e o português. O livro chama-se “Manual de español: gramáticas y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabulário; antologia poética”, de autoria de Idel Becker. Diferentemente do livro de Nascentes, Becker acrescenta fragmentos de textos literários e poesias de diversos autores hispânicos.

Os dois autores escreveram seus livros para estudantes brasileiros e a visão trazida pelos livros recebe críticas até hoje, apesar de terem sido escritos em conformidade com os estudos lingüísticos realizados na época. Durante a vigência da Reforma Capanema, eles formavam o material disponível para o ensino do espanhol no Brasil.

O problema resultante da visão do espanhol contida nos dois livros é que enquanto Nascentes instaura a interpretação que o espanhol podia ser considerado uma língua fácil de aprender e que qualquer brasileiro poderia falá-la sem nenhuma dificuldade.

Becker “consolida e consagra essa idéia” (CAMARGO, 2003, p. 28) de tal maneira que as idéias neles contidas permaneceram congeladas por muitas décadas.

[Os] estudos pioneiros ajudaram a impor e a legitimar, sobretudo entre estudantes e muitos professores de espanhol como LE, a crença ingênua de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças e falsos cognatos. (CAMARGO, 2003 p. 28)

Baseado na construção ideológica desses livros, principalmente no trabalho de Becker, que ainda é publicado, outros muitos manuais foram criados ao longo dos anos, até que realmente comesçassem a ser criados os primeiros trabalhos sobre o estudo sistemático do espanhol e fosse dissipada, ainda que não efetivamente, a idéia de que o brasileiro nasce sabendo falar espanhol.

A idéia de que o espanhol é fácil para os brasileiros preserva-se, inclusive, no uso das novas tecnologias: mídias televisivas, CD-ROMs, revistas, livros e a publicidade das escolas de línguas continuam usando, com grande força, essa visão de facilidade lingüística, quase como se não fosse preciso aprendê-lo.

Fora do currículo escolar e reduzida a poucas cidades que tiveram pesquisadores que dedicassem a seu estudo, como São Paulo e outras de tradição imigrante ou de fronteira, o estudo do uso e aplicação da língua espanhola foi diminuindo no Brasil até que fenômenos alheios a esses pesquisadores o trouxessem de volta. A retirada do espanhol do currículo das escolas brasileiras foi classificada por González (2000)⁸ como “a perversa metonímia” que substituiu a designação de língua estrangeira moderna por inglês.

Ainda que não exista nenhuma referência específica sobre política lingüística do ensino do espanhol ou estudos sobre atitudes lingüísticas de belenenses frente ao espanhol, sabemos que essa língua foi ensinada na cidade durante os anos de valência da Reforma Capanema através do trabalho de Rego (2002).

Nesse período, no Pará, mais especificamente em Belém, o ensino do espanhol também se deu no ensino público regular, apesar de não haver um só registro dessa passagem. Sabemos pela oralidade que a presença da língua espanhola em Belém segue mais ou menos a mesma trajetória do espanhol no Brasil, mas não há nenhuma publicação a respeito. Quando muito há professores que, ainda vivos, se recusam a falar sobre sua história nos colégios nos anos entre 1950 e 1960. Esses pioneiros não deixaram nada escrito, nenhuma memória impressa da experiência daqueles tempos.

Rego (2002) faz uma única citação sobre a presença do espanhol nessa época; no entanto revela, em bem humorada e vasta coletânea, a presença do inglês, do francês e do latim no currículo do ginásio daqueles tempos. Antigo aluno do Colégio Estadual “Paes de

⁸ <http://www.hispanista.com.br>

Carvalho” (CEPC), o autor afirma que no Colégio Moderno e no CEPC havia uma “lente” (professora) de espanhol, na época em que a disciplina “ainda não [fora] abolida do então nível médio” (REGO, 2002 p. 141).

2. 1. 2 – OS ANOS DE OSTRACISMO (1960 a 1990)

Com a retirada do espanhol do currículo das escolas brasileiras, a língua só não desapareceu por completo no Brasil porque continuavam no extremo sul as questões de confronto lingüístico, principalmente no Rio Grande do Sul, devido a grande fronteira ao norte do Uruguai. Nesse estado, o problema do contato lingüístico era um assunto diário, mas até por causa do pouco desenvolvimento da Lingüística Aplicada e da Sociolingüística no Brasil, esse assunto não rendeu muitas pesquisas. O problema era visto como social e não de discussão acadêmica. O isolamento científico que o país viveu durante muitos anos também fez com que a academia tampouco acompanhasse a evolução das teorias lingüísticas que ocorria nos Estados Unidos e em países da Europa.

Entre 1964 e 1970, em que pese à presença das disciplinas Língua espanhola, Literatura espanhola e Literatura Hispano-americana no curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol da USP era a língua francesa e sua literatura a mais prestigiada naquela universidade. A língua espanhola, segundo González (2000), era um simples “instrumento de acesso ao texto literário” (Op. cit.). Mesmo com a oportunidade de criação da habilitação de Língua Espanhola no curso de Letras Neolatinas, esse vestibular não recebeu muito interesse dos candidatos. Kulikowsky (2000)⁹ relata que a procura foi pequena, uma vez que as perspectivas oferecidas para o estudo da língua naquele tempo “eram bastante limitadas” (Op. cit.).

⁹ <http://www.hispanista.com.br>

Com a reforma educacional de 1961, o espanhol, assim como outras LE constantes do currículo, foi perdendo terreno, restando apenas o inglês, implantado como LE na primeira reforma da educação, em 1855. Desde a década de 1960 o inglês se mantém como única LE constante do currículo das escolas brasileiras.

A década de 1980, no entanto, foi muito importante para a presença e para o ensino do espanhol no Brasil por dois grandes fatos: primeiro porque marcou a abertura política de muitos países latino-americanos e depois porque também marca a chegada da Espanha na América Latina.

Segundo Poletto (2000) os anos de 1980 passariam para a História como a “década perdida” (POLETTI, 2000 p. 23) e de um “aprendizado doloroso” (Op. cit., p. 23). O aprendizado, entretanto, serviu para fazer com que a América Latina avançasse na percepção de sua realidade, se conhecesse melhor e manifestasse maior sensibilidade diante das condições sociais que estava sua gente. Desta forma, foram desenvolvidas estratégias para uma articulação política regional através de reuniões, conferências e planos de ação conjuntos cuja finalidade era aprofundar as relações intralatino-americanas e criar mecanismos de afirmação externa.

De acordo com esse autor, o processo de integração da América Latina passou por pelo menos três fases: as idéias de Simon Bolívar, a implantação de projetos de integração regional e a implantação de projetos de integração sub-regional. O Mercosul pertence à terceira fase.

A Espanha também ressurgiu no cenário político mundial a partir de 1980. Depois de sofrer os horrores de uma guerra civil entre 1936 e 1939 e a ditadura de Francisco Franco que entre outros atos políticos suprimiu liberdades públicas, dissolveu partidos de esquerda, aboliu as autonomias regionais e proibiu eleições populares por 36 anos (1939 a 1975), a Espanha ainda se viu monolíngüe, uma vez que Franco também proibira o uso das outras

línguas autóctones espanholas. Durante todo esse tempo a Espanha ficou praticamente isolada da Europa e do Mundo.

Mas, uma vez que precisava entrar na Comunidade Européia, no final década de 1980 e depois na União Européia por volta de 1990, retomaram-se na Espanha as políticas de ensino da língua castelhana, praticadas por esse país desde a Idade Média e o lugar onde isso se realizaria seria a América Hispana e depois o Brasil. Hoje o espanhol (Espanha: 39 milhões de habitantes) é considerado pelos europeus uma língua mais útil que o italiano (Itália: 57 milhões de habitantes) pelo interesse que desperta nas outras nações em aprendê-lo. (Pozzi, 2001)¹⁰.

O ressurgimento da Espanha para o mundo também favoreceu a presença da língua espanhola no Brasil e a conseqüente ação de ensiná-la: a partir da década de 1980 quando começou a se estruturar para poder ingressar na Comunidade Européia, e depois, na União Européia, uma das ações iniciadas pela Espanha foi fazer investimentos nos países hispano-americanos.

Guberman (2001)¹¹ ressalta que o interesse em trazer de volta o ensino do espanhol para o Brasil partiu também da pressão dos professores dessa língua durante a década de 1980. Nessa época, várias associações de professores de espanhol foram sendo criadas no Brasil, depois das duas primeiras, situadas no Rio de Janeiro (1981) e em São Paulo (1983). Nessa década também começam as parcerias entre algumas universidades e órgãos hispanos, como a Embaixada da Espanha.

A busca pelo conhecimento da língua espanhola nessa década, no entanto, ainda encontraria problemas logísticos, como a falta de professores com formação adequada, ressentida principalmente por González (2004)¹², além da ausência de material didático.

¹⁰ <http://cvc.cervantes.es>

¹¹ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

¹² <http://www.scgi.mec.es/redele/revista>

Em São Paulo funciona desde 1979 o Colégio Hispano Brasileiro “Miguel de Cervantes”, destinado primeiramente à educação de descendentes dos cerca de 120.000 espanhóis que emigraram para o Brasil entre 1946 e 1969 (LAFUENTE; ESCUDERO, 2004 p. 106).

Entre 1991 e 1994, já com a presença do Projeto de Lei 4.004/93 na Câmara dos Deputados, vários aspectos da língua começaram a ser discutidos em congressos e seminários promovidos não só pelas universidades que já mantinham o espanhol em seus cursos de Letras - habilitação em Português e Espanhol, mas também por aquelas que iniciaram suas habilitações nesse meio tempo.

Com a volta da democracia ao Brasil em princípios dessa década e principalmente com os novos rumos econômicos tomados a partir de 1994, um dos países que mais comprou empresas públicas brasileiras à venda pelo governo foi a Espanha. Isso fez com que também ela se interessasse em investir no Brasil em outros setores, como a propagação de sua língua através da Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada da Espanha no Brasil e do Instituto Cervantes.

2. 1. 3 – O RENASCIMENTO DA FÊNIX (a partir de 1994)

É possível notar, através desse panorama histórico, que, mesmo antes da criação do Mercosul - sustentado por alguns autores como o epicentro das atividades para o retorno do ensino do espanhol no Brasil -, alguns movimentos também se manifestavam favoravelmente. González (2001)¹³ sustenta que a volta do espanhol às discussões sobre ensino e aprendizagem se deve ao trabalho da USP, mas Guberman (2001) afirma que foi o 1º Congresso de Professores de Espanhol promovido pela Associação dos Professores de

¹³ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) a razão desse alvoroço. A verdade é que o evento, realizado no Rio de Janeiro em 1985, marcaria o início das discussões bianuais entre as associações de professores de espanhol de todo o Brasil. A realização dos congressos serviria não só para a troca de informações sobre estudos a cerca da língua espanhola e seu ensino, mas também discussões noutros aspectos, como sua cultura, variações lingüísticas do espanhol peninsular e na América Latina, além de outros temas vitais para a construção das reflexões a cerca da presença da língua espanhola no país.

Tido como um dos alicerces do interesse do espanhol no Brasil contemporâneo, o Mercosul, segundo Guberman (2001) é o resultado das pressões das associações de professores de espanhol de São Paulo e do Rio de Janeiro, cidades que sempre tiveram a presença de empresários de vários países hispanos e da própria Espanha realizando negócios. Para a autora, foi a presença desses executivos e diplomatas hispanos e não de membros do governo brasileiro preocupados com a educação, que, ao buscarem cursos de espanhol que melhor preparassem seus parceiros de negociação, promoveram o interesse de brasileiros em estudar espanhol. Essa procura por cursos proporcionou a presença do espanhol nessas cidades ainda nas décadas de 1970 e 1980, tanto é que em 1981 foi criada a APEERJ e dois anos depois, em 1983, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP).

O Mercosul transforma a presença da língua espanhola no Brasil, mas a situação dessa língua no mundo, no final do século XX e início do XXI também é de auge e prestígio, quase sempre provocados pela política administrativa Espanha. Com as urgentes necessidades de criação de estratégias para o ensino do espanhol a partir de 1994, diretores de escolas de línguas se enfrentam com o dilema de falta de professores, falta de material de ensino e falta de políticas lingüísticas adequadas ao ensino do espanhol no Brasil, além da inexistência, quase que por completo, de estudos sobre essa língua no Brasil.

Mas por que só em 1994 e não em 1942 quando Gustavo Capanema incluiu o espanhol como LE obrigatória nas escolas no ensino médio os pesquisadores dessa língua se deparam com a existência de problemas como o número insuficiente de professores para ensiná-la? Por que a língua, presente nas políticas lingüísticas públicas de ensino há mais de 60 anos ainda não tem material didático adequado?

De acordo com Moreno Fernández (2000)¹⁴ há pelos menos três motivos que fazem com que o espanhol aconteça na década de 1990 e não na de 1940. O primeiro é o Mercosul, ao qual pertencem, além do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, países que novamente tentam um acordo. Segundo ele, o Mercosul tem a obrigação de dar certo, não só para poder criar meios para ampliar os mercados entre os quatro países, mas também para trazer o desenvolvimento econômico, preservar o meio ambiente e melhorar os meios de transporte entre os países membros. A maior contribuição para o Brasil, entretanto, estaria no plano lingüístico: o acordo, ao trazer a vizinhança hispana há muito esquecida, trouxe também o estudo das línguas dessas comunidades.

A novidade do Mercosul provocou, principalmente nos estados brasileiros do sul e sudeste, o interesse imediato pelo estudo do espanhol e a procura por profissionais liberais que falassem a língua aumentou consideravelmente.

O segundo fator apontado pelo autor foi a compra de empresas públicas brasileiras por empresas espanholas em 1994. Essas empresas exigiam fluência do espanhol para seus executivos. Segundo pesquisa de Moreno Fernández (2000), em que pesem os tradicionais investimentos dos Estados Unidos e Alemanha no Brasil, dos 530 executivos entrevistados, 47% falava inglês fluentemente, mas 27% também falavam o espanhol fluentemente, enquanto 10% falavam francês e 5% alemão.

¹⁴ <http://cvc.cervantes.es>

O terceiro fator para que o espanhol aconteça no Brasil em 1990 é o estreitamento dos laços comerciais entre Espanha e Brasil, que até 1980 eram inexistentes. A presença da Espanha transformou América Latina e Brasil nos mercados mais importantes daquele país. Ayllón (2001)¹⁵, analisando a questão da presença da Espanha no Brasil, alega que a parceria está consolidada, mas ainda é incompleta, por falta de interesses dos dois países em se conhecerem além das propostas financeiras.

2.2 – AS REPRESENTAÇÕES DA LINGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Praticamente todos os trabalhos sobre representações da língua espanhola estão baseados nos estudos de Kulikowsky e González (1999)¹⁶ e González e Celada (2000).

De acordo com Kulikowsky e González (1999), há pelo menos três representações da língua espanhola no Brasil:

- a) o espanhol é uma enorme lista de palavras;
- b) o espanhol é um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação e, finalmente,
- c) português e espanhol são línguas muito próximas.

Kulikowsky e González (1999) construíram essas representações analisando métodos e materiais destinados ao ensino do espanhol no Brasil e os resumiram num trabalho chamado “Español para brasileños: Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”. Nele, as autoras mostram como a língua espanhola é representada em alguns dos manuais utilizados para o ensino do espanhol no Brasil e a partir desses estudos construíram as representações que a língua espanhola teria no Brasil. Para construir essas representações da língua espanhola, elas partiram da premissa que não se podem separar as representações

¹⁵ <http://www.hispanista.com.br>

¹⁶ <http://www.sgcj.mec.es>

que uma língua – própria ou estrangeira – tem no imaginário daqueles que a estudam e o momento em que ocorre a aprendizagem. “Estas representações tem uma importância fundamental nesse primeiro momento de aproximação” (Op. cit.) e podem favorecer ou não a aprendizagem.

Para aprender a língua espanhola, estudantes brasileiros se utilizam de estratégias de aprendizagem que, segundo as autoras, estão situadas no que elas chamaram de “cenários de desenvolvimento” (KULIKOWSKY; GONZÁLEZ, 1999) proposto, segundo elas, por Smith (1988).

Estes cenários são basicamente dois: o espanhol é uma língua fácil no primeiro momento de aprendizagem; e, num segundo momento, o espanhol já não é mais tão fácil como se pensava porque se descobre que o espanhol é outra língua, uma língua estrangeira.

Serão as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes brasileiros que irão concorrer para a formação das representações que a língua espanhola vai ter e as prováveis atitudes que os aprendizes dessa língua manifestarão.

O primeiro cenário de Kulikowski e González (1999) caracteriza o espanhol como uma língua fácil, tão fácil e semelhante ao português que um brasileiro pode entender tudo e por isso não precisará estudá-la. Não tarda muito para que este cenário de facilidade se transforme por completo e o aprendiz descubra que o espanhol é difícil, que em verdade é outra língua, uma língua diferente da sua e que “jamais poderá conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem” (Op. cit.).

Elas estabeleceram que a passagem entre a percepção que o espanhol é uma língua fácil ou difícil está na atitude tomada pelo professor perante essa língua. Se o professor usa estratégias de ensino com eficiência terá sucesso em seu trabalho, mas, se não for eficiente no uso de suas estratégias, poderá produzir nos aprendizes pelo menos dois problemas sérios: um

bloqueio absoluto ao aprendizado da língua ou a adoção da hipótese que o espanhol é uma língua excêntrica e que por isso não poderá aprender espanhol.

Apesar de o trabalho ora apresentado não se deter na formação do professor de espanhol, serão as pesquisas de Kulikowsky e González (1999) que sustentarão a dicotomia em mostrar que o espanhol é uma língua fácil e difícil está sob a responsabilidade do professor.

Para as autoras, os efeitos da representação de que língua espanhola é fácil geralmente conduzem à construção da imagem particular que o espanhol tem na crença dos brasileiros, e que muitas vezes valorizam em demasia ou mesmo deformam um determinado acento da língua. Arias (1998) vai afirmar que esse acento “deformado” pelos brasileiros quando começam a aprender espanhol é geralmente a variação do espanhol platense. Essa variação, encontrada no espanhol falado principalmente na Argentina e Uruguai, será repetida, segundo ela, nos aprendizes de espanhol das áreas onde tradicionalmente se mantém o ensino do espanhol mais tradicional historicamente no Brasil: Rio de Janeiro e São Paulo.

Para Celada (2000)¹⁷, as pessoas chegam a uma aula de LE movidos pela convicção de que ao conhecê-la e dominá-la terão acesso ao êxito profissional ou a um saber científico, além do que, se souberem pronunciá-la corretamente, terão um ar de refinamento e cultura. Para a construção da representação da língua espanhola, a autora se baseia num “modelo tetralingüístico” para a aprendizagem do espanhol no qual, para toda comunidade, existe um horizonte de quatro línguas: a vernácula, a veicular, a referencial e a mítica. “No jogo de lugares, cada uma tem uma função e um saber que o sujeito lhe atribui” (Op. cit.). Entretanto, na história do ensino de LE no Brasil, o espanhol, segundo a autora, nunca ocupou nenhum desses lugares, pois “não lhe foi atribuído um suposto saber pelo qual valesse a pena o trabalho de aprendê-la” (idem).

¹⁷ <http://www.hispanista.com.br>

Passados muitos anos fora da convivência no currículo escolar, o ensino do espanhol volta ao Brasil para ocupar o lugar de língua veicular, porque sabê-la significa ter uma série de vantagens, "sobretudo garantias profissionais." (CELADA, 2000)

Almeida Filho (2001) apesar de não ter escrito nenhum trabalho sobre as representações da língua espanhola no Brasil, se dedica à formação de professores para o ensino do português como LE, inclusive lidando com hispanos que serão professores de português. Em suas pesquisas sobre a formação desses professores hispanos se depara com as questões do "claro-escuro das diferenças matizantes entre as duas línguas [português e espanhol]." (Op. cit., p. 9)

Para os hispanos que estudam o português como LE tampouco precisava "um controle tão rígido das estruturas e do vocabulário" (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 9) porque sua língua materna e o português são línguas muito parecidas e irmãs.

A proximidade entre o português e o espanhol facilita essas pressuposições. Na crença do brasileiro reside a idéia de que "todos entendem tudo" quando se trata do espanhol, o que cria uma transparência enganosa. Por trás do que parece ser igual ou quase igual existem, no espanhol e no português, maneiras diferentes de organização do discurso. A proximidade entre português e espanhol é aparente, porque, de acordo com Kulikowski e González (1999), português e espanhol são línguas "moderadamente próximas", fazendo com que um brasileiro possa entendê-la sem muitos problemas, mas isso não quer dizer que poderá falá-la. Almeida Filho (2001) afirma que por serem línguas irmãs e tão próximas, a ordem canônica da oração das duas línguas é "altamente coincidente" (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14) e que a fonte maior do léxico "é basicamente a mesma" (Op. cit., p. 14).

As bases culturais onde as duas línguas se assentam também são em larga medida compartilhadas, o que corrobora para a representação do espanhol como língua fácil, fazendo com que estudantes pensem que não é preciso aprender espanhol quando se nasce brasileiro.

Richman (1965) *apud* Durão (2002) desenvolveu um estudo contrastivo entre as línguas românicas analisando um corpus de 6.500 palavras de alta frequência entre elas. No que se referem aos idiomas espanhol e português, as coincidências ficaram em torno dos 90%. Segundo ele, 60% dos cognatos homossemânticos encontrados nas duas línguas são idênticos e em 35% basta trocar uma ou outra letra no interior das palavras. Para designar animais domésticos, português e espanhol coincidem em 92% dos casos; na anatomia, em 86% dos casos e na gastronomia, em 74% das palavras analisadas. E ainda, 60% dos vocábulos analisados coincidem acústica e ortograficamente. Ulsh (1971) *apud* Almeida Filho (2001) estudando o português e o espanhol encontrou 85% do vocabulário comum entre as duas.

Eres Fernández (1995) *apud* Durão (2002) afirma que a compreensão espontânea que possui um falante de português facilita o aprendizado do espanhol e que um falante do português, “que nunca estudou espanhol antes entende aproximadamente 45% do idioma falado e 58% quando este está escrito” (Op. cit., p. 16). Para Durão (2002), esses 58% coincidentes “é um altíssimo índice de compreensão” (idem, p. 16).

Almeida Filho (2001) afirma que espanhol e português são de fato tão próximas que quase são variantes dialetais uma da outra.

Kulikowsky e González (1999) finalizam suas análises sobre as representações do espanhol dizendo que a distância entre português e espanhol é medida pela atuação docente. Para encontrar a “justa medida” dessa proximidade o professor deve assumir uma posição que o faça compreender-se sujeito na linguagem e vislumbrar as diferenças entre um e outro falante.

González (2004) afirma que, ao entrar em contato com o espanhol o aprendiz supõe saber o que realmente lhe é desconhecido e isso se deve em muito pelo fato de haver, no Brasil, um “vazio de reflexão” (Op. cit.) sobre o ensino do espanhol, uma vez que a língua ficou fora do ensino regular como LE no Brasil durante muitos anos.

Por questões externas às discussões acadêmicas ou decisões da política da educação, a língua espanhola volta a ser ensinada, mas como ainda não foi convenientemente estudada, não foram construídas as bases teóricas para o debate de seus problemas como LE. Os problemas gerados pela falta de reflexão são responsáveis por pelo menos dois fatores: quando foi incluída pela primeira vez nas políticas lingüísticas de ensino em 1942 a discussão sobre a língua espanhola não existia, e como sua reinclusão nas escolas é recente, tampouco existem muitos trabalhos na área.

Baseada nesses estudos acredito que as atitudes dos brasileiros, principalmente as de atitudes lingüísticas de estudantes de espanhol diante da língua espanhola, contribuíram para a completa inexistência de políticas lingüísticas adequadas para seu ensino no Brasil. De acordo com as pesquisas de Kulikowsky e González (1999), a língua espanhola, na crença do brasileiro em geral, é uma língua que não precisa ser aprendida. Acredito também que por isso não haja pesquisa sobre o tema, uma vez que não haveria razão de ensiná-la regularmente, já que é uma língua fácil de se aprender devido a todos os argumentos de Richman (1965), Ulsh (1971), Fernández (1995) ou Almeida Filho (2001), já citados neste trabalho. Creio ser esta a razão para não ter havido preocupação em criar políticas lingüísticas para isso.

Aqueles que, no passado, propuseram políticas lingüísticas para o ensino do espanhol no Brasil, podem ter sido como a maioria dos brasileiros que não vêem diferenças entre as duas línguas. Com o passar dos anos e principalmente com as pressões oriundas das associações de professores e universidades que mantêm a licenciatura em espanhol, a criação de políticas de ensino está trazendo o espanhol de volta para o currículo escolar do Ensino Médio e fomentando as discussões.

Ainda que o estudo sistemático do espanhol seja recente, desde a Reforma Capanema (1942), como veremos no Capítulo II, o espanhol foi incluído como língua estrangeira obrigatória nas escolas, tendo saído em meados de 1961.

2.3 – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

A lei que atualmente rege o sistema escolar brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o estudo de pelo menos uma LE para a formação do estudante brasileiro, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O Art. 26§ 5º da LDB, que trata do Ensino Fundamental recomenda que a partir da 5ª. série deveria constar o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar e dentro das possibilidades da instituição. Para o Ensino Médio, o art. 36, III da mesma lei incluiria uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Por questões já relatadas e defendidas por González (1988), o espaço plurilingüista instaurado pelas leis (a atual LDB não foi a primeira a inserir a LE nas escolas brasileiras) nunca foi cumprido, ficando, como única LE oferecida pelas escolas nos dois níveis, o inglês.

Constante do currículo escolar regular para o ensino de LE no Brasil entre 1942 e 1961, o espanhol ressurge devido a uma série de fatores externos aos interesses da política lingüística brasileira, fazendo com que essa língua fosse incluída no currículo das escolas brasileiras, principalmente naqueles estados limítrofes aos países assinantes do Tratado. As ações para a inclusão do espanhol nas escolas, principalmente as de cidades fronteiriças a países hispanos da região sul e centro-oeste se deu principalmente após o reconhecimento da personalidade jurídica de direito internacional do Mercosul, através da assinatura do protocolo de Ouro Preto, em 1994.

E foi a partir de 1994 que o Ministério da Educação e algumas Secretarias Estaduais de Educação começaram a trabalhar políticas lingüísticas para o ensino do espanhol no Brasil. A mais importante ação decorrente dessas políticas foi o Projeto de Lei 4.004, criado um ano antes, em 1993. O projeto 4004/93 foi formulado pelo Poder Executivo para o

ensino obrigatório do espanhol nos currículos de Ensino Fundamental e Médio (1º e 2º graus, na época), mas, discutido e analisado, sofreu muitas modificações como a obrigatoriedade restrita às escolas do Ensino Médio, sendo facultativo nas escolas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª series). No Ensino Médio, a obrigatoriedade deveria gradual. A obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, proposto pelo Projeto de Lei 4.004/93 deveria entrar em vigor somente após cinco anos da promulgação da lei, para todos os dois níveis.

O Projeto de Lei 4.004/93 tornaria obrigatório o ensino do espanhol como LE nas escolas brasileiras, assim como o Decreto-Lei 4.244/42 de 9 de abril de 1942, que dispunha sobre a “Lei Orgânica do Ensino Secundário” também o obrigou.

Na história das políticas lingüísticas para a adoção da língua espanhola como LE nas escolas públicas, é possível encontrar que desde 1958 já passaram 13 projetos de lei versando sobre a adoção do espanhol nas escolas brasileiras. A maioria foi arquivada ao final da legislatura de seus autores e poucos foram apensados ao Projeto de Lei 4.004/93.

- PL **4.6006/58** do Poder Executivo - alterava o Decreto-Lei 4.244/42 no sentido de obrigar o espanhol nos dois ciclos e não só no colegial. O projeto pedia igualdade entre o espanhol e o inglês nos currículos escolares. A mensagem de texto do presidente Juscelino Kubitschek trazia preocupações com o pan-americanismo, pois o espanhol era falado pela maioria dos povos americanos. (BARROS, 2001)¹⁸
- Os PL **867/83**, PL **5.791/90**, PL **200/91**, PL **408/91**, PL **3.998/93**, PL **425/95** e PL **1.105/95** obrigavam a inclusão do espanhol nos currículos dos estabelecimentos de segundo grau (ou ensino médio, de acordo com a denominação da época). Todos ressaltavam a importância da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina preceituados na Constituição Federal. Exceto o PL 425/95, que foi apensado ao PL 4.004/93, os outros todos foram arquivados.

¹⁸ <http://www.mec.org.br>

- O PL **35/87**, foi reapresentado em 1991 como PL **48/91** e obrigava o ensino de espanhol nas escolas de primeiro grau com a justificativa de apresentar “o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana” (Op. cit.), Ambos foram arquivados ao final das legislaturas do senador proponente.
- Os PL **6.547/82**, PL **396/83**, PL **447/83** do Poder Executivo tornavam obrigatória a inclusão da língua espanhola no 1º e 2º graus. Foram revogados porque propunham nova redação para a LDB de 1971. Uma das justificativas para a possível aprovação era que o monolingüismo acarretaria graves conseqüências ao contexto sociocultural brasileiro. Ao final da legislatura de seus autores, os projetos foram arquivados.
- O PL **4.004/93** do Poder Executivo também tornaria obrigatório o ensino da língua espanhola nos currículos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Após uma trajetória de três anos na Câmara dos Deputados com pareceres favoráveis, o PL foi aprovado na Câmara, mas como incorporou vários apensos ao longo de sua discussão (como os PL **425/95**, PL **594/95**, PL **38/95**, PL **4.589/77**, PL **2.150/89**, PL **2.277/91**, PL **88/92**, PL **2.195/89** e PL **3.811/89**), foi preciso que ele se ajustasse a justificativas e emendas, fazendo com que o caminho fosse interrompido várias vezes. Entre os obstáculos estão a não concordância com a data em que seria implantada ou se espanhol teria ensino obrigatório ou facultativo. Um deputado pediu que espanhol e francês fossem obrigatórios pelo mesmo projeto; outro solicita que o espanhol só seja obrigatório nos estados limítrofes com países hispanos. Em 11/09/99 o projeto entrou em votação pela segunda vez. Foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto, onde se encontra até o momento.

- Indicação **709/96** do Senado Federal, sugerindo ao Poder Executivo a “adoção de providências no sentido de iniciar a opção de ensino da língua espanhola no currículo escolar de segundo grau” (BARROS, 2001)

Entre as várias justificativas apresentadas pelos deputados a favor da inclusão do espanhol como LE desde a 5ª. série, como sugere a LDB, está o estímulo ao “intercâmbio e o aprofundamento do estudo das línguas comuns e das relações entre os países latino-americanos desde as séries iniciais de ensino” (Op. cit).

Em 1998 o Senado aprovou o projeto, mas a decisão não saiu do papel devido principalmente às pressões de defensores de outras línguas estrangeiras, como o francês, uma vez que a obrigatoriedade do espanhol também limitaria a existência do plurilingüismo. O plurilingüismo é defendido por professores de espanhol, conforme publicações de Mario González (1998), Maria Zulma Kulikowski (2000) e Neide González (2000).

Provavelmente a campanha de volta do espanhol ao ensino público iniciada em 1958 não tenha sido efetuada desde que começaram os 14 projetos legislativos porque não houve ação concreta de quem realmente necessita aprender uma LE, ou pelo menos aqueles tenham assegurado o seu ensino, como os alunos do Ensino Médio. Ao longo desses 37 anos as propostas de instituição do ensino do espanhol no Brasil partiram dos políticos que, ao findarem seus mandatos também encerraram as tentativas de retorno do espanhol às escolas.

Apesar do impasse para sua execução, segundo Barros (2001), os debates realizados durante os dias de votação do Projeto de Lei 4.004/93 são sempre intensos, devido à participação de especialistas, políticos e comunidade em geral, pois nessas discussões o está em jogo é o princípio da liberdade e o direito de escolha da LE a ser adotada pela escola.

O projeto recebeu apoio de muitos parlamentares, mas sofre dificuldades de aprovação, até porque como o sistema educacional brasileiro é descentralizado e compete aos

estados e municípios as decisões sobre os rumos da educação, e em consequência, o Ministério da Educação não pode impor uma língua para os currículos das escolas. Enquanto muitos estados brasileiros estão criando alternativas para o ensino da língua espanhola, no Pará, segundo documentação disponível, nenhuma proposta está sendo feita por enquanto.

No entanto, a simples presença do Projeto de Lei 4.004/93 na Câmara como consequência da assinatura do Mercosul fez com que não só fossem criados muitos cursos livres específicos para o ensino do espanhol, mas que cursos de inglês optassem por também ensinar espanhol e universidades criassem cursos de formação de professores de espanhol. Em Belém, o primeiro curso superior de espanhol é de 1996 e a primeira turma formada é de 2000.

No que tange ao ensino de LE no Brasil e em especial ao ensino do espanhol, o fim dos governos militares permitiu alguns avanços, como a inauguração, em São Paulo, do Instituto Latino-Americano em 1987 e a criação dos Centros de Línguas nesse mesmo ano para alunos da rede pública em São Paulo. A autora celebrou a “era de aproximação” (SERRANI, 1998, p. 181) daquele final de década entre Brasil e vizinhos do Cone Sul e esperava que aquelas ações fossem de “suma importância para obter a recíproca nos países hispano-americanos” (Op. cit., p. 181).

Morillo (1998), que prefaciou o documento “Datos y Cifras”, afirmou que foram as Secretarias de Educação e universidades dos estados de São Paulo e da região sul que implantaram, após muita insistência das associações de professores, o espanhol nas escolas públicas. Afirmou também que esses estados do sul e sudeste criaram ações políticas para o ensino do espanhol como LE ainda que fossem duas as LE sugeridas no Ensino Médio pelas leis educacionais brasileiras, medida nunca cumprida de fato.

Nas recentes discussões sobre a presença e o ensino do espanhol no Brasil, com sua volta aos currículos escolares, é necessário recorrermos ao Mercosul.

Ainda que Morillo (1998) no prefácio do “Datos y Cifras” não tenha citado o Tratado de Assunção (o outro nome do Mercosul) como a força motriz do crescente – e recente - interesse pelo ensino/aprendizagem do espanhol no Brasil, será Moreno Fernández (2000)¹⁹, Fanjul (2002) e Camargo (2003) que vão sustentar que o interesse em estudar espanhol nasceu com o Mercosul a partir de 1991. Foi a partir desse momento, segundo esses autores, é que foram criadas políticas lingüísticas para a regulamentação do ensino do espanhol no Brasil.

Os trabalhos desses três autores revelam, de diversas maneiras, como o Brasil começou a se interessar pelo espanhol a partir da criação do Mercosul. Guberman (2001), no entanto, afirma que o “namoro” com a língua começou um pouco antes, ainda na década de 1980, com a criação da primeira associação de professores de espanhol do Brasil, a Associação dos Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ), em 1981. Para a autora, foi a partir das pressões desta e de outras associações de professores de espanhol que os governos dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro começaram a criar políticas para o ensino da língua espanhola.

De acordo com Moreno Fernández (2000), a realização de estudos sobre o uso da língua espanhola e ações para posterior criação de políticas para seu ensino foi “reduzida e marginal, exceto áreas mais ao sul do Brasil” (Op. cit.). Isso quer dizer que o interesse em pesquisar a língua espanhola como LE, no resto país, foi escasso ou inexistente pelo menos até 1994.

Ainda que o Mercosul não tenha como objetivo a discussão das línguas dos países que o compõem ou tenha delimitado propostas para o ensino dessas línguas, é inegável que criou uma conjuntura para a implantação dessas línguas na rede pública e privada, isto é, o Mercosul proporcionou o ensino do espanhol no Brasil e o português nos países hispanos. As

¹⁹ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

políticas de ensino do espanhol no Brasil geradas pelo tratado são, em grande parte, decorrentes da interação bi-cultural entre os países do Cone Sul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai).

Antes mesmo da implantação do espanhol em suas escolas, alguns estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul começaram a discutir a questão lingüística do Mercosul e seus efeitos no Brasil, evidenciando principalmente o plurilingüismo existente na LDB e nas ações executadas para desenvolvê-lo de fato.

Em 1985 alguns professores de espanhol se reuniram no I Encontro Nacional de Professores de Espanhol, no Rio de Janeiro. Segundo Serrani-Infante (1995) os temas de discussão se limitaram a como estudantes brasileiros realizavam o aprendizado da língua.

Um dos primeiros trabalhos sobre o estudo da língua espanhola no Brasil depois da implantação do Mercosul foi o de Serrani-Infante (1995), que, usando questionários, revelou através de 64 enunciadores (32 universitários brasileiros estudantes de espanhol e 32 universitários hispanofalantes, aprendizes de português) o comportamento que tinham diante de um léxico compatível às futuras profissões que esses estudantes desempenhariam em países do Mercosul.

Em 1995, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) organizou o 1º. Simpósio Internacional sobre “O Cone Sul no Contexto Internacional” discutindo temas sobre relações internacionais, custo de vida, rivalidades políticas e a presença dos Estados Unidos na Argentina. Saraiva (1995) se dedicou a discutir os avanços educacionais que traria o Mercosul, sem, no entanto, se libertar dos enfoques políticos e econômicos abordados pelos outros palestrantes.

Em 1996 a Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus de Erechim), no estado do Rio Grande do Sul começou a realizar, a cada dois anos, o

Seminário Internacional sobre o ensino de Língua Espanhola, com a presença de pesquisadores daquela região setentrional do Brasil.

Com isso, podemos inferir que as decisões em estudar a língua espanhola no Brasil foram decorrentes da assinatura do Tratado em 26 de março de 1991. No entanto, com a efetivação da personalidade jurídica do Mercosul, em 1994, é que seriam criados três programas para a integração regional dos países do Cone Sul. Um deles se destinaria à questão do ensino/aprendizagem dos dois idiomas oficiais do Mercosul (português e espanhol) nos quatro países formadores do acordo, com o objetivo de “implementar o ensino das duas línguas nas instituições dos diferentes níveis e modalidades do sistema educativo.” (SARAIVA 1995 p. 107)

Para Saraiva (1995), com a inclusão do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, os estudantes brasileiros teriam três grandes aquisições: a primeira estaria vinculada ao próprio objetivo lingüístico de que a aprendizagem do espanhol daria ao estudante os conhecimentos necessários à compreensão e à expressão oral e escrita dessa LE.

A segunda aquisição seria referente ao acesso à cultura dos povos do Mercosul, entendida não só como história da civilização, produção artística ou conhecimento técnico, mas cultura no seu sentido antropológico. “Deve-se preparar o jovem brasileiro para a compreensão da própria dinâmica social, do comportamento e tudo o que caracteriza uma nação irmã” (SARAIVA, 1995 p. 108).

E a terceira e última aquisição seria a de que a inclusão da língua espanhola nos currículos escolares traria ao estudante brasileiro um outro modo de se portarem no futuro, uma vez que estes seriam “diferentes dos adultos que somos” (SARAIVA, 1995 p. 108). O ganho maior de uma cultura e uma educação voltadas para a compreensão dos povos traria, segundo o autor, o desenvolvimento crítico e a livre expressão, com a reflexão maior sobre semelhanças e diferenças culturais.

As propostas de planificação lingüística surgidas com o Mercosul, no entanto, significariam para o Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai uma integração nunca antes pensada: a integração lingüística. Essas propostas deveriam ter provocado mudanças sensíveis em duas línguas que integravam o repertório das comunidades de fronteira. A ação política decorrente da assinatura do Tratado, no entanto, não foi igual nos quatro países. Em verdade, catorze anos depois da assinatura do Mercosul, apenas Brasil e Argentina de fato tentaram criar condições para o ensino do português e do espanhol como língua estrangeira.

O problema da inclusão do português na Argentina segue mais ou menos a mesma problemática da inclusão do espanhol no Brasil. Nesse país, a efetivação das políticas lingüísticas para o ensino do português esbarrara principalmente em dois problemas: o primeiro é que a ação só foi tomada na capital, isto é, em Buenos Aires, e o segundo é a falta de professores. Em 1991, depois da assinatura do Mercosul, as escolas de Buenos Aires adotaram o português, mas o programa “Aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul” não vingou. Primeiro porque o inglês é praticamente obrigatório no ensino regular primário e secundário, depois porque Buenos Aires é uma cidade 10% multicultural: bairros inteiros falam italiano, chinês, guarani, quéchua, coreano e “os novos imigrantes falam russo e ucraniano” (VARELA, 1999 p. 89).

O português é ensinado na Argentina desde 1943 através da Fundación Centro de Estudios Brasileños - FUNCEB, com média de 300 alunos por ano até 1979. Na década de 1980 esse número aumentou para mil e a partir de 1991 (data da assinatura do Mercosul) se mantém em 2000 alunos por ano. Hoje, o português é, para a Argentina, uma ferramenta básica de trabalho.

Outro problema encontrado na Argentina é falta de professores de português, da mesma maneira que o Brasil se ressentia da falta de professores de espanhol, mas o Centro Argentino-Brasileiro para la Integración Idiomática – CABI forma alguns dos profissionais

que vão ensinar português nas várias instituições argentinas. O Instituto de Lenguas Vivas também promove cursos de formação de professores de português como língua estrangeira, mantendo, inclusive, cursos de pós-graduação.

Oficialmente monolíngüe do espanhol e distante das discussões sobre política lingüística, a Argentina só começou a discutir o assunto nas universidades a partir da criação do Mercosul. Foi a partir do Tratado que se iniciaram as discussões sobre as propostas de fazer do espanhol a língua oficial, já que a Constituição não fazia menção de qual seria. Segundo Varela (1999), a adoção do espanhol como LM já estaria implícito, devido a fatores históricos.

No Paraguai, Corvalán (1992)²⁰ estuda as peculiaridades lingüísticas desse país, caracterizadas fundamentalmente pelo contato do guarani e do espanhol.

Devido ao longo processo de mestiçagem e ao isolamento, o processo de urbanização foi lento, provocando atitudes positivas em relação ao guarani, usado como única língua por 41% da população paraguaia. 70% da população paraguaia falam guarani e espanhol e 15% só falam guarani enquanto 13% só fala espanhol.

A Constituição Paraguaia reconhece o espanhol e o guarani como línguas oficiais e garante o ensino das duas na escola. A situação “atípica” (CORVALÁN, 1992) do Paraguai provocou o surgimento do “jopará” (espanhol com interferências do guarani) e o “guaranhol” (guarani com interferências do espanhol).

No Uruguai, Elizaicín (1992)²¹ estuda o problema das línguas portuguesa e espanhola em contato. O Uruguai é um país onde não existem mais populações indígenas, exterminadas durante a primeira metade do século XIX. Devido sua situação histórica, o país é dividido em duas áreas: a nordeste é portuguesa e a sudeste é espanhola. Antes do Mercosul, português e espanhol eram falados sem nenhum constrangimento, mas a política uruguaia

²⁰ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

²¹ idem

começou a agir sobre as zonas de fronteira para impedir o português. Foi somente com os estudos sociolinguísticos de educação bilíngüe que a situação começou a ser vista de forma mais científica. Com o Mercosul, o Uruguai se vê às voltas com o problema de ensinar oficialmente o português, língua historicamente falada por grande parte da população uruguaia,

Alves (2001) fez um levantamento de quando começou o interesse dos países do Mercosul (no caso, Uruguai e Brasil) em estudarem um a língua do outro. O Uruguai propôs, em 1917 que as escolas militares dos dois países ensinassem o português e o espanhol para os alunos-oficiais, no intuito de que no futuro cuidassem melhor dos interesses dos dois países. Ainda que tivessem tentado (o Uruguai primeiro e o Brasil depois), nem as negociações nem a adoção de espanhol e português nas escolas militares foram adiante.

Bonn (2003)²² se dedica a estudar o conflito das línguas espanhola e portuguesa entre o Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina (o Rio Grande do Sul faz fronteira com esses dois países do Mercosul).

Muitas escolas brasileiras e mesmo algumas belenenses já adotaram o espanhol, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mas essa mudança ocorreu principalmente nos estados do Sul e do Centro Oeste fronteiros a países hispanos. A adoção da língua espanhola como LE nas escolas ainda não é uma realidade nacional.

Ainda que exista um plano para o ensino do espanhol em Belém, ele não se efetua. Alguns fatores contribuíram para aquilo que Morillo (1998) chamou de “mudança dos planos dos colégios” (Op. cit.), ou seja, a criação de políticas de ensino do espanhol ainda que não exista uma lei ou o Projeto de Lei 4.004/93 não é aprovado. Em Belém, no entanto, essa mudança ainda não ocorreu até porque percebi, após minha pesquisa de campo, que ainda não

²² <http://www.ipol.org.br>

houve um consenso entre professores, diretores de escolas de línguas, alunos e governo para a volta do espanhol às escolas belenenses.

González (2004) assevera que o espanhol retornou aos currículos escolares por causa do trabalho da USP desde 1934; Guberman (2001) afirma que o espanhol voltou às escolas por força das associações de professores de espanhol, Moreno Fernández (2000), Fanjul (2002) e Camargo (2003) garantem que o espanhol voltou por causa do Mercosul. Nenhuma dessas três alternativas (o trabalho das universidades, das associações de professores ou do Mercosul) contribuiu para a presença da língua espanhola em Belém ou sequer influenciou para efetivar a sua presença entre as línguas de opção dos processos seletivos das universidades.

O trabalho das IES que oferecem Espanhol nos cursos de Letras é inexistente em Belém, até mesmo porque a criação dessa habilitação nos cursos de Letras é recente; nas duas IES que o oferecem, conforme documentação disponível, não há grupos de pesquisa ou grupos de trabalho para o desenvolvimento da língua espanhola em Belém.

Quanto ao trabalho das associações de espanhol, é preciso lembrar que Belém teve duas. Isto é, quando na década de 1980 foram surgindo as várias associações de professores relatadas neste trabalho, o estado do Pará também contou com a sua, que, por problemas internos, foi desfeita após alguns anos, já que alguns associados, conforme declarações, se ressentiam de um trabalho eficaz. Em 2003, outra associação de professores de espanhol foi criada. Esta, a Associação de Professores e Alunos de Espanhol do Estado do Pará (APAPLE), ainda está tentando, junto a outros órgãos de fomento da língua espanhola em Belém, às duas IES que proporcionam o ensino do espanhol em Belém, a Universidade da Amazônia (Unama) e a Escola Superior “Madre Celeste” (Esmac); a Universidade Federal do Pará, (através da Casa de Estudos Hispano-Americanos) e cursos livres, fazer e trazer cursos

de aperfeiçoamento, além de realizar encontros mensais para discussão de temas importantes para o desenvolvimento do espanhol em Belém.

De acordo com dados cedidos pela APAPLE, existe o ensino regular de espanhol em três escolas de Ensino Fundamental e oito do Ensino Médio. Nas escolas de Ensino Médio o espanhol é ensinado apenas no terceiro ano, como forma de preparar os alunos ao vestibular.

Morillo (1998) também afirma que o Mercosul provocou a volta do interesse pela língua espanhola no Brasil. A pesquisa de campo, no entanto, revelou que na cidade de Belém ainda são poucos – ou nenhum – os efeitos do Mercosul.

O Projeto de Lei 4.004/93, no entanto, têm subentendidas algumas linhas do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais na parte em que tratam as LE na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os PCN, na parte introdutória dos “Conteúdos de Línguas Estrangeiras Modernas”, traça uma pequena história da presença das LE no currículo das escolas, reconhecendo que o número reduzido de horas e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica adequadas formam dois dos fatores responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais.

De acordo com o documento, as aulas de LE, “repetitivas e monótonas” (PCN, 1999 p. 50), acabaram por desmotivar professores e alunos e a presença hegemônica do inglês como LE predominante “reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas” (Op. cit., p. 50). Assim, quando a escola manifestava a intenção de introduzir o ensino de outra língua, “esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados” (idem, p. 50).

Com tantos problemas e na impossibilidade de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos num novo idioma, a responsabilidade do papel formador das aulas de LE foi, de acordo com Oliveira (2003)²³, “tacitamente” retirado do ensino regular e

²³ <http://libidigi.unicamp.br>

atribuído a institutos especializados no ensino de línguas. Com isso, quem quisesse, de fato, aprender uma LE deveria inscrever-se nesses cursos, já que a escola regular paulatinamente estava se isentando dessa função. Nem todos os estados brasileiros, no entanto, criaram esses centros. Em 1987 o governo do estado de São Paulo criou, segundo Oliveira (2003 p. 49), os Centros de Estudos de Línguas (CELs), apenas efetivados em 2001.

Apesar de reconhecer o monopólio lingüístico que dominou a escola pública em especial, os PCN também reconhecem o crescente interesse demonstrado “nos últimos anos” (PCN, 1999 p. 54) pelo castelhano. O documento deixa transparecer, inclusive, a contrariedade sobre a obrigatoriedade do espanhol pelo Projeto de Lei 4.004/93, uma vez que o texto se manifesta contrário a essa medida, já que “tampouco deva substituir-se um monopólio por outro” (PCN, 1999 p. 54). “Se essas duas línguas [inglês e espanhol] são importantes num mundo globalizado” (Op. cit., p. 54), então muitos serão os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se que Língua(s) Estrangeira(s) a escola ofertará aos estudantes.

O ensino Médio deve ter, entre suas funções, e de acordo com o PCN, “um compromisso com a educação para o trabalho” (PCN, 1999 p. 54) e por isso não pode ignorar “na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas.” (Op. cit., p. 54).

Para proporcionar o ensino de mais de uma LE no Ensino Médio foram criados alguns Centros de Línguas destinados a alunos da escola pública. Esses centros surgiram no final da década de 1980 quando alguns governos estaduais como os dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, pressionados pelas associações de professores de espanhol, francês, italiano e de outras línguas, foram praticamente obrigados a criá-los. Belém ainda não conta com esses centros e, de acordo com a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Pará (APAPLE) tampouco há idéia de quando - ou se - se tornarão realidade.

A eficaz criação de uma política lingüística para o ensino do espanhol no Brasil e posterior discussão acadêmica depende muito das IES que formem os profissionais adequados a esse labor. Conforme dados da Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada da Espanha no Brasil (a partir de agora CEC) são 124 as instituições superiores que oferecem habilitação em espanhol em seus cursos de Letras - habilitação em Português e Espanhol: são 40 instituições públicas (18 federais, 16 estaduais e 6 municipais) e 84 particulares, mas nenhuma fonte revela quais delas mantêm cursos de pós-graduação. No entanto, é possível imaginar onde eles estejam: dessas 124 instituições, 31 estão em São Paulo (1 federal, 1 estadual, 2 municipais e 26 particulares), 19 no Rio Grande do Sul (3 federais e 16 particulares) e 15 no Paraná (5 estaduais e 10 particulares).

Na região Norte, ao todo são 5 as instituições que oferecem espanhol, sendo uma no Pará. Vale ressaltar que os dados são antigos, uma vez que em Ananindeua, no Pará, está a outra instituição superior paraense que oferece espanhol e esta não consta dos dados divulgados pela CEC.

Apesar desse número de IES formando professores de espanhol, o ensino da língua ainda encontra muitos problemas para a execução de uma política de ensino porque alguns profissionais de E/LE não tem formação necessária para isso.

De acordo com Camargo (2003), em geral, os professores que atuam no ensino da língua são nativos sem o preparo adequado, brasileiros que viveram em país cuja língua oficial é o espanhol, brasileiros que estudaram espanhol em cursos livres ou aqueles que possuem o DELE.

(...) quer o professor seja um falante nativo ou um cidadão brasileiro, é preciso destacar que não parece ser importante uma formação universitária específica para atuar na área: não é incomum encontráramos professores de espanhol que possuem somente o diploma de segundo grau. (CAMARGO, 2003 p. 38)

A mesma situação descrita por Camargo (2003) foi encontrada em Belém. Os professores de espanhol que atuam na cidade são também hispanos nativos, brasileiros com o

DELE, brasileiros formados em cursos livres de espanhol e brasileiros (e estrangeiros) com formação superior. A falta de profissionais, tanto no trabalho de Camargo (2003) quanto na situação encontrada em Belém faz com que a escola em geral aceite falantes nativos sem a formação lingüística necessária e mesmo brasileiros sem o preparo adequado para controlar o fio que une a representação mais comum da língua: que ela é fácil e difícil dependendo da atuação do professor.

No Brasil, pouco ou quase nada foi escrito sobre política lingüística para o ensino do espanhol nem mesmo a partir do Mercosul. É certo que o acordo econômico, igual a outros tantos já firmados entre Brasil e vizinhos do Cone Sul (especialmente com a Argentina), provocou uma série de reações nas sociedades envolvidas, que viram nele a oportunidade de expansão não só comercial, mas também de bens culturais, “entre eles a língua, ou melhor, as línguas” (MENON, 1999 p. 55).

Como a área compreendida pelo Mercosul é um celeiro agrícola mundial, um dos primeiros setores a sentir a necessidade de organizar a política lingüística referente às línguas oficiais do tratado (português e espanhol) foi o de produção alimentícia e a demanda foi para a tradução dos produtos que seriam comuns na indústria e comércio. As duas línguas deveriam estar nos rótulos, instruções, bulas e manuais de tal forma que brasileiros e hispanos entendessem perfeitamente as qualidades do produto.

Segundo a autora, esse ainda é um campo da atividade de política lingüística praticamente esquecido, e por isso, mesmo com as leis de defesa do consumidor (e a conseqüente obrigatoriedade do texto do produto importado vir em português caso já não esteja impresso na embalagem) ainda há “muita displicência e, ao que tudo indica, pouca fiscalização na área” (MENON, 1999 p. 56).

Para confirmar sua teoria, a autora analisa diversos textos para o preparo de produtos destinados ao mercado português, brasileiro, argentino e espanhol e nota que, devido

a ausência dessas políticas, algumas instruções são ininteligíveis e outras induzem a enganos, inclusive em conversões de unidades de medida. “Quando interessam monetariamente, as questões de língua se desenvolvem e são resolvidas mais praticamente do que toda a discussão acadêmica que se tenha sobre o assunto” (MENON, 1999 p. 57).

O comércio nos países do Cone Sul impulsionou não só a área da educação, como a discussão a respeito do ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras, “visto que ambas não tinham essa tradição consolidada, ao menos nos países que hoje integram o Mercosul” (MENON, 1999 p. 59).

Rosa (2001)²⁴ também afirma que os estudos de política lingüística no Brasil receberam mais atenção a partir do Mercosul, principalmente depois da criação de um grupo de trabalho chamado Mercosul Educacional. O grupo foi criado para discutir que propostas poderiam ser adotadas na região do Cone Sul, mas, “infelizmente não se conseguiu avançar muito” (Op. cit.).

Para Rosa (2001), no entanto, “o Brasil é o mais adiantado dos quatro países porque tem uma proposta sólida para o ensino do espanhol” (op. Cit.).

A proposta “sólida” é o Projeto de Lei 4.004, que está em votação no Congresso Nacional desde 1993. Entre as propostas de discussão do Mercosul Educacional estão a elaboração de censos lingüísticos e diagnósticos sociolingüísticos; a aplicação de um exame de proficiência em português e espanhol como língua estrangeira e a criação de um banco de dados lingüísticos.

Algumas dessas ações sugeridas pelo Mercosul Educacional já foram concretizadas e as discussões costumam aparecer em forma de artigos eletrônicos, principalmente na página do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política

²⁴ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

Linguística - IPOL (www.ipol.org.br), instituição que foi criada em decorrência do Mercosul Educacional.

É bom ressaltar que neste trabalho serão usados os termos “castelhano” e “espanhol” para a referência da LE tema da pesquisa. Hoje esses termos são sinônimos, mas nem sempre foi assim.

O termo espanhol só começou a ser difundido como língua da Espanha no início do século XX porque na Espanha existem e são ainda faladas muitas outras línguas que não o castelhano. Na América hispana, o termo mais usado é castelhano, devido às referências históricas: foram os soldados de Castela, os castelhanos, que chegaram à América em 1492. Nos países hispanos do Mercosul, por exemplo, a língua é sempre chamada de castelhano, mas no Brasil é chamada de espanhol.

Pela Constituição Espanhola de 1978, a língua oficial de todo o território espanhol é o castelhano. Todos os espanhóis devem estudá-la para conhecê-la, mas sendo um território plurilíngüe, outras línguas vernáculas lutam pelo seu reconhecimento e oficialidade. A Constituição Espanhola então, deixa em aberto que essas línguas sejam oficiais nas Comunidades Autônomas onde elas são faladas.

Atualmente, três outras línguas espanholas já contam com essa oficialidade: o catalão (falado na Catalunha), o galego (falado na Galícia) e o eusquera (falado no País Vasco), mas outras Comunidades Autônomas também já discutem a oficialização de suas línguas, como as Ilhas Baleares e Valencia.

Para promover a língua oficial da Espanha foi criado o Instituto Cervantes para dar subsídios às pesquisas sobre a língua e operar como órgão de cooperação e assistência a hispanistas (como se chamam os pesquisadores sobre Espanha e assuntos hispanos). O Instituto Cervantes também estabelece convênios e acordos com universidades e outras

instituições, públicas ou privadas, espanholas ou estrangeiras; produz o material de ensino de suas agências e forma professores de espanhol.

Presente em mais de vinte países da Europa, América e África (Morillo, 1998), o Instituto Cervantes patrocina no Brasil, junto com a CEC, o Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, uma das poucas obras de referências brasileiras para a divulgação de dissertações e teses sobre o ensino e presença do espanhol no Brasil. Ainda que a maioria dos artigos e pesquisas publicadas no Anuario desde sua criação em 1991 esteja no campo da literatura espanhola, foi a partir da criação de cursos de pós-graduação que os trabalhos começaram a tratar das questões da língua espanhola.

À exceção dos trabalhos de Kulikowsky e González (1999) e González e Celada (2000), publicados em edições desse Anuario, nenhum outro tratou de atitudes lingüísticas frente à língua espanhola ou sobre a política lingüística de seu ensino.

Em Belém, as atividades do Instituto Cervantes estão restritas às duas convocatórias anuais do DELE. A responsabilidade local por essas convocatórias recai na Casa de Estudos Hispano-Americanos (CEHIA) da Universidade Federal do Pará. O DELE é aplicado em Belém desde 1999 e ainda que os números sejam crescentes, a procura ainda é pouca, até mesmo porque a difusão dessas convocatórias é restrita, isto é, sem o apoio da mídia.

Creio que devido à atuação limitada do Instituto Cervantes em Belém, ainda é muito difícil encontrar os exemplares do Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos e a busca por seus artigos fica restrita ao site da Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada da Espanha no Brasil, em Brasília.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A criação de políticas lingüísticas pode ser consequência de algumas atitudes reveladas por sujeitos falantes de uma língua. Essas questões se posicionaram no momento em que comecei a esboçar minha pesquisa. Estudar simplesmente as políticas lingüísticas, entretanto não fazia parte da minha idéia. Queria aliá-las ao espanhol. Assim, depois de delinear os objetivos que pretendia alcançar, comecei a fazer o levantamento dos dados, tanto pela pesquisa documental, bibliográfica e através de contatos diretos. Não tive muita sorte em encontrar fontes primárias devido às tentativas frustradas de marcar audiências com os responsáveis pelos registros da educação pública na Secretaria Estadual de Educação. Vi-me então às voltas com a procura de material bibliográfico e tampouco fui feliz nas buscas. Não que não encontrasse obras; em verdade as muitas referências que encontrei é que não se relacionavam com o tema escolhido.

Na publicação especializada não foi encontrado nenhum registro sobre o estudo específico das atitudes lingüísticas de sujeitos frente à língua espanhola. Como já foi citado, Figueiredo (2003) descreve atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes do português e algumas LE: alemão, francês, inglês e ainda o espanhol. A única pesquisa publicada sobre política lingüística específica referente ao ensino e presença do espanhol no Brasil foi uma apresentação internacional num congresso em Cuba (a autora do trabalho – Livia Baptista, citada neste trabalho – enviou-me uma copia xérox de sua apresentação).

Este trabalho tenta preencher essa lacuna com a pesquisa de campo desenvolvida entre professores de espanhol, universitários estudantes dessa língua, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais em Belém.

Devido a esses problemas logísticos, tive que reduzir o aprofundamento das questões aqui abordadas porque sabia ser quase impossível encontrar respaldo teórico.

Este capítulo está dividido em quatro partes, onde apresento os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, os quais visam garantir a confiabilidade a validade e a objetividade deste estudo.

Na primeira parte apresento minha problemática. Na segunda parte apresento as hipóteses em que imprimiram minha pesquisa. Em seguida faço uma descrição dos cenários onde a investigação foi desenvolvida; esta terceira parte está subdividida em população-alvo e amostragem dos sujeitos questionados. Na quarta parte descrevo o instrumento utilizado na coleta de dados.

3.1 – PROBLEMÁTICA

Nos estudos mais recentes sobre a língua espanhola no Brasil, é possível encontrar vários aspectos da presença dessa língua nas escolas: ensino/aprendizagem, formação de professores, análise dos erros dos alunos, entre outros temas. Após reunir uma pequena bibliografia sobre esses temas, pensei que seria interessante tratar de um tema mais voltado para o contato das línguas, mais voltado para a sociolinguística.

Ainda que não tenha tido acesso a nenhum trabalho específico sobre atitudes de brasileiros frente à língua espanhola, encontrei trabalhos similares com aprendizes de inglês. Com realidade diferente da constante desses trabalhos, percebi que poderia ampliar mais minha visão da pesquisa se incluísse em meus questionamentos as políticas linguísticas decorrentes – ou não – dessas atitudes.

Assim, partindo da idéia que deveria investigar as atitudes que manifestam os belenenses frente à língua espanhola, poderia acrescentar outros pontos à pesquisa, no que se refere aos usos contemporâneos das línguas: a internet, as salas de bate papo, etc.

3.2 – HIPÓTESES

Para tentar validar os pontos que originariam meus problemas, propus algumas hipóteses:

- O belenense manifesta as mesmas atitudes lingüísticas que o brasileiro em geral apresenta diante da língua espanhola.
- Mesmo sem falar uma LE, o belenense se atreve a falar a língua espanhola.
- Diante do inglês, o belenense crê que o espanhol tem e terá a mesma importância que esta LE.
- O belenense projeta um futuro para a língua espanhola em Belém devido ao número de escolas que a ensinam.
- O belenense não sabe onde se fala espanhol, mas acredita que esta será a LE mais falada no Brasil.
- A maioria dos estudantes universitários de Belém estudou inglês no Ensino Médio, mas optou pelo espanhol no vestibular.
- O belenense alia o conhecimento do espanhol às práticas modernas de uso da língua.
- O belenense sabe o que é o Mercosul.
- O belenense acredita que na cidade de Belém o Mercosul não se desenvolve da mesma maneira que em outros lugares.
- Belém ainda não tem uma política lingüística para o ensino da língua espanhola, tanto é que professores desconhecem qual seja.

- Mesmo atualizados, as escolas de Belém empregam professores sem a formação adequada.
- Os professores belenenses adotam o livro didático indicado pela Secretaria de Educação.
- As duas IES podem ajudar a impor a presença da língua espanhola em Belém, mas só isso não é suficiente.

3.3 – CENÁRIOS DA PESQUISA: POPULAÇÃO – ALVO E AMOSTRAGEM

Este estudo envolveu quatro tipos de públicos (alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais) e por isso foi desenvolvida em diferentes lugares.

Antes de começar a pesquisa precisei definir quem seriam os sujeitos que representariam os belenenses no trabalho. Por se tratar da visão de uma LE, me pareceu melhor envolver na pesquisa pessoas que já estivessem diante da língua espanhola, quer seja em atividades estudantis ou profissionais. Uma vez que eu também queria verificar se esses sujeitos tratariam a LE como algo que lhes significasse trabalho e projeção profissional, resolvi inserir os profissionais liberais no âmbito da pesquisa.

Através dos olhos desses eleitos, poderia vislumbrar como a cidade se manifesta diante da língua espanhola. Poderia verificar também se essas atitudes se refletiriam nas políticas lingüísticas adotadas para o ensino do espanhol em Belém.

Por imaginar que não existe nenhuma força, por parte das universidades, Associação de Professores de Espanhol no estado ou de órgãos de fomento da língua espanhola, não busquei alunos da rede pública, como ocorre com a maioria das pesquisas apresentadas por alguns autores encontrados na literatura disponível. E isso se deu exatamente porque sei, através de alguns professores de espanhol da rede pública, que a língua só é

ensinada no terceiro ano do Ensino Médio, como forma de prepará-los para o vestibular. Assim, busquei dentro da escola onde trabalho os alunos que necessitaria para compor essa população. Minha pretensão era a de envolver 90 voluntários na pesquisa, distribuídos entre 60 alunos, (abrangendo 20 alunos por cada curso, ou seja, 20 do curso de Administração, 20 do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 20 do curso de Secretariado Executivo Bilingüe); 10 professores de espanhol, 10 diretores de escolas de línguas (ou vice-diretores, coordenadores) e 10 profissionais liberais. A realidade, no entanto, se mostrou da seguinte forma:

Tabela 1: Público da pesquisa.

Públicos da Pesquisa		
Estudantes	Administração	19
	Letras	14
	Secretariado	19
Professores		8
Diretores		5
Profissionais Liberais		10
Total		75

3.3.1 - ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Como a pesquisa quer saber que atitudes alunos de espanhol manifestam frente a essa língua, optei por questionar aqueles que estudassem o espanhol durante pelo menos seis meses, uma vez que a literatura afirma que o espanhol é uma língua fácil e difícil. Logo, não poderia escolher alunos que não tivessem estudado a língua antes de chegarem a aperceber que o espanhol só é fácil. Assim, resolvi escolher alunos que a estudassem em sua formação

universitária, até para me certificar que o que Celada (2000) afirma, também seria encontrado em Belém.

Para realizar este trabalho, portanto, escolhi uma turma de universitários dos cursos de Administração, uma turma do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol e uma turma do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe. À exceção do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol, os alunos dos cursos de Administração e Secretariado Executivo Bilíngüe também têm o inglês como LE obrigatória por igual período de estudos.

Durante o mês de abril de 2005 conversei com alguns alunos dessas três turmas que seriam selecionadas e fiz uma pesquisa piloto para avaliar se o questionário destinado a eles seria eficaz. Uma vez que sou professora de espanhol de duas dessas três turmas, sabia que não haveria grandes problemas para a execução da tarefa.

Para os alunos, o questionário destinado tinha o total de 20 perguntas abertas e fechadas. Minha pretensão era realizar a pesquisa com 60 voluntários, mas nem sempre encontrei turmas com vinte alunos presentes. Então, o conjunto de questionários foi respondido por 52 alunos no total, sendo 19 alunos do curso de Administração, 14 alunos do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 19 alunos do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe.

a) Estudantes universitários do curso de Administração

O curso de Administração está em fase de mudança de currículo; está passando de curso anual para semestral. Os alunos que responderam à pesquisa são ainda do “currículo velho”, ou seja, são alunos do curso anual. Nessa concepção do curso de Administração, que ainda vigora por mais dois anos, a graduação está dividida em quatro anos. Durante o terceiro

e quarto anos todos os alunos tem aulas de inglês e de espanhol. São duas horas por semana e a proposta de ensino de cada LE é que estejam voltadas para a área de negócios.

Os alunos do curso de Administração questionados nesta pesquisa são de uma turma vespertina do quarto e último ano da graduação. A turma tem 30 alunos e 19 responderam à pesquisa. O curso de Administração da universidade onde estudam tem aproximadamente 700 alunos distribuídos em dois *campi*.

b) Estudantes universitários do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol

O curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol também está em fase de mudança de currículo; está passando de curso anual para semestral. Os alunos que responderam à pesquisa são ainda do “currículo velho”, ou seja, são alunos do curso anual. Nessa concepção do curso de Letras, que também vigora por mais dois anos, a graduação está dividida em quatro anos. E durante os quatro anos de curso os alunos têm aulas de língua espanhola com três horas por semana (duas teóricas e uma de prática em laboratório de línguas). As aulas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana estão no terceiro e quarto anos respectivamente. Também no quarto ano os alunos têm aulas de Tradução e Prática de Ensino em Português e Espanhol. Os alunos selecionados para esta pesquisa são do turno da noite e estão no quarto e último ano da graduação.

A turma tem 20 alunos, mas apenas 14 deles responderam à pesquisa. O curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol tem aproximadamente 100 alunos.

c) Estudantes universitários do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe

O curso de Secretariado Executivo Bilíngüe também está em fase de mudança de currículo; está passando de curso anual para semestral, processo pelo qual a universidade como um todo está passando. Na nova concepção do curso de Secretariado Executivo

Bilíngüe, a graduação está dividida em seis semestres. Durante os três primeiros semestres os alunos têm aulas de espanhol e nos três restantes, aulas de inglês. Tanto para espanhol como para inglês são três horas de aulas por semana (duas teóricas e uma de prática no laboratório de línguas) e a proposta de ensino é que as duas LE estejam voltadas para a área de negócios. Os alunos selecionados para esta pesquisa são do terceiro semestre, o último em que vão ter aulas de espanhol. Vale ressaltar que do currículo “velho” ainda resta uma turma, do terceiro ano de Secretariado Executivo Bilíngüe, que não foi selecionada para esta pesquisa, por estarem envolvidos no projeto de Informática e não puderam comparecer a minha solicitação para o questionário-piloto e por isso ficaram fora da pesquisa.

A turma voluntária desta pesquisa é noturna e tem 25 alunos, no entanto, somente 19 deles responderam à pesquisa. O curso de Secretariado Executivo Bilíngüe tem aproximadamente 100 alunos.

3.3.2 - PROFESSORES DE ESPANHOL

De acordo com a documentação disponível da SEDUC existem no estado do Pará 50 professores de espanhol. Dezesesseis deles estão atuando em Belém. No município, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), são três. A associação de professores não dispõe ainda dos números exatos dos professores da rede particular, cursinhos e cursos livres porque, segundo consta, ainda estão em fase de conquista de associados e por isso não pude estipular um universo que direcionasse minha amostragem. Pensei realizar a pesquisa com os 10 professores de espanhol voluntários, mas só contei com a ajuda de oito professores.

Para a pesquisa com os professores de espanhol, fiz contato em abril com a APAPLE para solicitar a cooperação de professores de espanhol. Devido à impossibilidade de

encontrar com esses professores numa data que ainda fosse tempo hábil para a redação deste trabalho, resolvi adiar para junho o encontro com eles, porque sabia ser bem provável que uma programação da Casa de Estudos Hispano-Americanos (CEHIA) da Universidade Federal do Pará reuniria praticamente toda a classe docente de espanhol em Belém, como de fato ocorreu.

Ainda que em maio uma professora e um professor do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol concordassem em responder a pesquisa piloto, apenas o professor devolveu o questionário em tempo hábil para que pudesse verificar se estava adequado aos voluntários restantes.

Assim, aproveitei e reuni os sujeitos durante o evento promovido pela CEHIA (um curso de aperfeiçoamento profissional) ocorrido entre 13 e 15 de junho de 2005. Apesar dos muitos presentes, entre diretores de escolas de línguas e professores, não consegui o número de voluntários que eu queria que respondessem à pesquisa.

O questionário destinado a professores de espanhol, tinha um total de 20 perguntas abertas e fechadas e foi respondido por oito profissionais. Pensei realizar a pesquisa com 10 voluntários, mas por motivos já expostos, só contei com a ajuda de oito professores. Entre esses profissionais estavam: um professor que ensina em curso livre, três professores que ensinam em curso superior (um do ensino público e dois de ensino particular); dois que ensinam em cursinhos de pré-vestibular, um que ensina em escola pública no ensino médio e um que ensina em escola particular do ensino fundamental.

3.3.3 - DIRETORES DE ESCOLAS DE LÍNGUAS

Em março visitei algumas escolas de línguas em Belém para solicitar a cooperação de seus diretores ou coordenadores para minha pesquisa. Voltei ao local algumas vezes para

encontrá-los e percebi muita resistência quanto à resposta ao questionário. Era de meu interesse conhecer a opinião desses profissionais porque acredito que eles se insiram no perfil das pessoas que mais podem influir sobre as decisões políticas de adoção ou não uma LE dentro de uma escola e assim fazer cumprir as políticas lingüísticas de fato. A partir do momento em que eles se veriam forçados a pensar – mesmo que fosse apenas no instante da pesquisa sobre a língua espanhola - , talvez pudessem trazer para Belém as tais “ações concretas por parte dos estados” (MORILLO, 1998) que já acontecera em outras regiões do país.

O questionário destinado a diretores de escolas de línguas foi o mais difícil de obter retorno, pois dos 10 diretores ou coordenadores de escolas de línguas solicitados para cooperação, só cinco se dispuseram a ajudar em tempo hábil para que pudessem entrar na análise de dados. Os voluntários são três coordenadores de cursos livres, que responderam ao questionário nas escolas que dirigem e dois diretores de escolas de línguas que se dispuseram a me ajudar no evento promovido pela CEHIA. Os questionários continham 15 perguntas abertas e fechadas.

3.3.4 - PROFISSIONAIS LIBERAIS

Em abril de 2005 realizei uma visita a um órgão que congrega empresários paraenses do setor industrial. Ali, e com a ajuda de uma secretária da instituição, pude explicar do que constaria a pesquisa e marcar o dia em que os voluntários estariam a minha disposição para responder ao questionário. No mesmo local foi possível marcar outros dois encontros com voluntários: num banco público de Belém (o voluntário trabalha no setor de Cambio-Exchange) e em uma empresa de turismo.

Escolhi profissionais liberais porque acredito que a opinião dessas pessoas – a priori – em contato diário com exportações, venda de moeda estrangeira e comércio em um grande shopping center da cidade possa imprimir na pesquisa uma realidade diferente daquela resultante do olhar dos outros três públicos, uma vez que estudantes, professores e diretores de escolas de línguas estão envolvidos nas lides acadêmicas. Profissionais liberais poderiam ver a língua espanhola sob de outra perspectiva.

O questionário destinado a profissionais liberais continha 20 perguntas abertas e fechadas.

3.4 – INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS: Questionário

Para a execução do estudo aqui relatado, optei pelo uso do questionário porque me traria algumas vantagens. Um questionário requer menor espaço de tempo de aplicação, ainda que exija muito tempo para sua elaboração, pois o pesquisador precisa garantir a clareza das questões para que estas sejam interpretadas de forma independente e sem ambigüidade pelos sujeitos da investigação. No questionário os informantes poderiam responder mais rápido as questões e, como as respostas são escritas, não necessitaria registrá-las com o uso de técnicas suplementares como, por exemplo, gravações ou notas.

O questionário foi também um dos métodos utilizados na pesquisa das atitudes lingüísticas sob a perspectiva mentalista. Gardner e Lambert (1972) usaram questionários para produzir seus estudos sobre atitudes lingüísticas, porque as respostas apareceriam em forma de afirmativas sobre a linguagem, explicando a razão porque uma pessoa ou o grupo usava uma língua a razão pela qual procuravam estudá-la.

Mello (2003) também usou questionários quando estudou as atitudes de adolescentes no interior de Goiás, assim como Serrani-Infante (1995) num dos primeiros

trabalhos sobre o estudo do espanhol no Brasil, depois da implantação do Mercosul. Os questionários desta pesquisadora visavam revelar como estudantes universitários hispanos de português e estudantes universitários brasileiros de espanhol se comportavam diante de um léxico que usariam em suas futuras profissões em países do Mercosul.

O uso do questionário também facilitaria meu trabalho, pois poderia reunir informações em uma única vez, já que estava com problemas de tempo devido aos transtornos pela mudança de orientador. O anonimato também poderia representar uma vantagem, o que de fato me valeu muito, devido à reticência por parte de alguns sujeitos questionados.

Os questionários usados nesta pesquisa foram construídos na tentativa de comprovar algumas das atitudes lingüísticas propostas por Kulikowsky e González (1999) e Celada (2000), além de revelar se essas atitudes se transformam em política lingüística a serem adotadas pelas escolas em Belém.

As perguntas abertas ofereceriam oportunidades para respostas imprevistas e/ou mais ricas e detalhadas do que aquelas levantadas por questões fechadas.

Como escolhi quatro públicos diferentes, criei quatro questionários diferentes. Algumas perguntas, no entanto, faziam parte da mesma hipótese, e por isso constavam dos quatro questionários. Havia perguntas que só seriam pertinentes ao questionário dos alunos ou dos professores ou mesmo só dos diretores e assim elas não estariam nos quatro questionários.

Para a compreensão geral, as análises e resultados serão feitas a partir das perguntas que reúnam as idéias constantes das hipóteses desta pesquisa. Nesta análise essas perguntas podem não seguir a mesma numeração que tiveram em seus documentos de origem. Todas as perguntas a serem analisadas constaram dos questionários entregues aos sujeitos envolvidos na pesquisa. No anexo estão as quatro versões do questionário, na integralidade.

(Conforme anexos)

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E RESULTADOS: ATITUDES, REPRESENTAÇÕES E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA ESPANHOLA EM BELÉM

Neste capítulo analisarei as respostas dos questionários e construirei as atitudes que alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais têm em relação à língua espanhola em Belém. Neste capítulo também articularei se as políticas lingüísticas do ensino do espanhol em Belém são do conhecimento de professores de espanhol.

No sentido de organizar o capítulo, irei reunir os cinco problemas propostos para a pesquisa e depois respondê-los através de cada conjunto de hipóteses deles originadas.

Problema 1: Que atitudes lingüísticas manifesta o belenense diante da língua espanhola em Belém?

Para responder a este problema, foram desenvolvidas quatro hipóteses:

- O belenense manifesta as mesmas atitudes lingüísticas que o brasileiro em geral diante da língua espanhola;
- Mesmo sem falar espanhol, o belenense se atreve a falá-la;
- Diante do inglês o belenense crê que o espanhol tem e terá a mesma importância que esta LE e
- A maioria dos estudantes universitários estudou inglês no Ensino Médio, mas optou por espanhol no vestibular.

Problema 2: A representação da língua espanhola em Belém é a mesma proposta por Celada (2000)?

Para responder a este problema, foram desenvolvidas três hipóteses:

- O belenense alia o conhecimento da língua espanhola às modernas situações de uso de uma LE: emprego e internet.
- O belenense projeta um futuro para a língua espanhola em Belém devido ao número de escolas de línguas que a ensinam.
- O belenense não sabe onde se fala espanhol na cidade, mas acredita que ela será a segunda LE mais falada no Brasil.

Problema 3: O Mercosul atua em Belém da mesma forma que em outros lugares do Brasil?

Para respondê-lo foram desenvolvidas duas hipóteses:

- O belenense sabe o que é o Mercosul;
- O belenense acredita que na cidade de Belém o Mercosul não se desenvolve da mesma maneira que em outros lugares do Brasil porque está informado.

Problema 4: Que política lingüística de ensino do espanhol é adotada em Belém? Para respondê-lo foram desenvolvidas três hipóteses:

- Se Belém tem uma política lingüística para o ensino do espanhol, então todos os envolvidos com o ensino da língua espanhola sabem qual é;
- Mesmo se atualizando, as escolas belenenses empregam profissionais sem formação adequada;
- Os professores de espanhol de Belém adotam o livro indicado pela SEDUC.

Problema 5: Com duas IES formando professores, a situação do espanhol em Belém está consolidada?

Este problema contou com uma hipótese para respondê-lo:

- As duas IES podem ajudar a impor a presença da língua espanhola em Belém, mas não são suficientes para consolidar essa presença.

PROBLEMA 1:

Que atitudes lingüísticas manifesta o belenense diante da língua espanhola?

Primeira hipótese: O belenense manifesta as mesmas atitudes lingüísticas que o brasileiro em geral diante da língua espanhola.

A idéia mais freqüente que o brasileiro tem frente à língua espanhola é que esta é uma língua fácil. Para comprovar se a visão de facilidade que a língua espanhola desperta no imaginário brasileiro também estava em Belém, através dos voluntários da pesquisa, quis saber claramente se os sujeitos questionados achavam se o espanhol seria uma língua fácil de se aprender através da pergunta do questionário **Você acha que é fácil aprender espanhol?**

Esta pergunta está nos questionários de alunos e profissionais liberais.

Tabela 2: O Espanhol é uma língua fácil.

Classes		Respostas			Total
		Sim	Não	Não Sei	
Estudantes	Administração	14	2	3	19
	Letras	8	6	0	14
	Secretariado	9	9	1	19
Liberais		8	2	0	10
Total		39	19	4	62

O espanhol é uma língua fácil de se aprender porque, segundo as respostas dos entrevistados, é uma “língua parecida”; é uma “língua semelhante”; é uma “língua similar”; é uma “língua próxima ao português”; “são duas línguas românicas”.

Celada e González (1999) *apud* Camargo (2003 p. 38) admitem que a crença instaurada no cenário brasileiro de que o espanhol é fácil nasceu com a publicação daqueles dois livros dedicados ao ensino do espanhol especificamente para brasileiros nas décadas de 1930 e 1940. Esses estudos pioneiros ajudaram a impor e legitimar, sobretudo entre estudantes e professores de espanhol como LE, a “crença ingênua de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças e falsos cognatos” (CAMARGO, 2003 p. 38).

Baseado na construção ideológica desses livros, principalmente no trabalho de Becker, vários outros manuais foram criados à semelhança deles, ajudando a manter a mesma crença instaurada por eles. Até hoje, com os atuais estudos, ainda não foi efetivamente dissipada, a idéia de que o brasileiro nasce sabendo espanhol.

De acordo com Villalba (2004), por trás do mito da língua fácil, calcado na proximidade entre português e espanhol, existe uma realidade “complexa e delicada” (VILLALBA, 2004, p. 102) que atua não só no campo lexical, mas também nos campos ortográfico e fonológico. Do ponto de vista da Linguística Aplicada ainda falta verificar melhor o processo de aprendizagem do espanhol por falantes brasileiros, para, a partir desses resultados, possibilitarem o tratamento científico desse processo.

Celada (2000) classificou o espanhol como uma língua “singularmente estrangeira” porque segundo ela, “singularmente” seria o advérbio perfeito para caracterizar o modo como o brasileiro estabelece a relação entre português e espanhol.

Os dois cenários de desenvolvimento apresentados por Kulikowsky e González (1999) segundo os quais se desenvolve a relação do brasileiro com a língua espanhola se

refletem nas representações que os sujeitos questionados nesta pesquisa têm da língua espanhola: e a mais recorrente é que o espanhol é fácil porque é uma língua similar, semelhante ao português. O cenário de facilidade leva a crer que o espanhol é próximo ao português e por isso resulta em ser uma língua a ser estudada com relativa facilidade. No entanto, o segundo cenário também se apresenta nas respostas dos belenenses, como será visto mais tarde. Vista pelo estrangeiro (alemão, chinês) o espanhol é, segundo González (2000), uma língua “exótica”, opinião nem sempre compartilhada pelo brasileiro, fazendo com que ele se afaste da língua assim que a conhece melhor, o que, de acordo com Celada (2000), “não é exatamente uma vantagem” (Op. cit.) na hora de aprendê-la.

Fanjul (2002) analisa especificamente a questão do português e espanhol na Argentina e Brasil, países que se reaproximaram em decorrência de “algo que, em boa medida, não provem deles [o Mercosul é apenas a versão dos países do Cone Sul de uma tendência mundial], mas de um processo mundial ao qual se adaptam em um lugar de subordinação” (Op. cit., p. 27). Para ele, a situação de contato entre os dois países, - os maiores da América do Sul -, embora crie expectativa positiva porque fazem parte de uma globalização, é negativa a partir do momento em que não estão entre os “favorecidos”. Ao longo da história, o contato lingüístico nesses dois países foi resolvido de diferentes maneiras porque falam línguas parecidas e entrecruzadas desde a origem.

Segundo o autor, foi principalmente depois do Mercosul que as línguas portuguesa e espanhola começam a ser vistas como línguas de nações vizinhas e trazem à tona, por primeira vez, os estudos comuns entre pesquisadores brasileiros e hispanos a respeito das próprias línguas e das dimensões sobre identidade cultural entre o Brasil e vizinhos hispano-americanos.

Na tabela resultante das respostas a esta pergunta, pôde-se constatar que, embora oito alunos do curso de Letras – habilitação Português-Espanhol (15,38% do total dos alunos

questionados) achasse que o espanhol é uma língua fácil, seis alunos (11,5%) acham que não. Entre Secretariado Executivo Bilíngüe a dicotomia fácil/difícil é ainda mais evidente: enquanto um sujeito não soube dizer, nove alunos do curso (17,31%) disseram que é fácil, mas outros nove (17,31%) disseram que é difícil. E é difícil porque, de acordo com as respostas, o espanhol “é outra língua”; o espanhol tem “a gramática [é] diferente”; “a pronuncia é diferente”; “a ortografia é diferente”. Um dos sujeitos questionados disse que português e espanhol “são duas línguas diferentes”. Outras respostas encontradas foram: “As pessoas se confundem porque pensam que é só uma língua” ou “As pessoas pensam que são línguas idênticas” porque “o espanhol tem estrutura própria”.

O choque entre língua fácil e difícil é o que González (2004) chama de “suposição de saber algo que realmente é desconhecido” (Op. cit.). Segundo a autora, os brasileiros entram num curso de espanhol supondo que conhecem a língua espanhola devido principalmente às representações que ela tem na idéia do brasileiro, até porque algumas são veiculadas na mídia pelos cursos livres. Esses mesmos cursos, no entanto, nem sempre se representam de maneira adequada: em Belém, um antigo *jingle* de um (hoje famoso) curso de espanhol propagava que tinha “la mejor equipe y el menor precio”. Não existe a palavra “equipe” em espanhol; a similar é “equipo”, uma palavra de gênero masculino. Substantivos masculinos no espanhol, quando levam artigo definido, recebem um “el” diante dele. Vale ressaltar que esse foi o curso mais lembrado pelos sujeitos questionados nesta pesquisa.

Os meios de comunicação utilizados pelos cursos livres para divulgação de seu produto também influenciam na representação que estudantes de espanhol têm em relação à língua devido principalmente aos efeitos humorísticos causado pelas confusões que os personagens se vêem envolvidos. Esse tipo de publicidade, muitas vezes nacional, é veiculada normalmente em Belém, onde já existem várias franquias de cursos livres não exclusivamente locais.

Alves (2003) afirma que, uma vez que o brasileiro não depende, necessariamente, do domínio do espanhol para entender uma mensagem, acredita que de fato há facilidade em aprendê-la. “Tal aparente facilidade é rompida nas pesquisas, quando, ao se depararem com frases propostas [para alguma coleta de dados], os informantes desconhecem o significado de várias delas” (ALVES 2003 p. 38). Para a autora, quando o aluno se depara com essas frases de estruturas parecidas, e que não estão em português, ele se angustia, pois percebe que a pressuposta facilidade em aprender espanhol é ilusão, e que, de fato, o espanhol é uma língua difícil.

Antes de iniciar seus estudos, esse aprendiz já que se auto-supõe preparado para aprender uma língua parecida com a sua e pode achar que poderá aprendê-la sem maiores dificuldades, sem grandes esforços e sem precisar estar inserido num contexto sistematizado e institucional. Ao ser exposto à língua espanhola, o mito da facilidade cai por terra e ele percebe que não é nativo bilíngüe do espanhol, que há muito por aprender e que poderá inclusive não aprendê-lo nunca.

Segunda hipótese: Mesmo sem falar espanhol, o belenense se atreve a falá-la.

Para confirmar esta hipótese, duas perguntas foram selecionadas para os questionários de alunos e profissionais liberais:

a) **Que LE você fala?**

b) **Você já se atreveu a falar espanhol?**

A partir do momento que os sujeitos selecionados para a primeira pergunta deste bloco de análise são alunos que estudam espanhol como LE obrigatória na universidade e profissionais que lidam com exportação, venda de moeda estrangeira e turismo, achei que seria interessante saber a LE que falam para saber se alguma dessas LE era o espanhol ou

simplesmente agiam como reza a literatura, que afirma todo brasileiro é capaz de falar espanhol mesmo sem tê-lo estudado.

Do total de entrevistados (62 sujeitos) entre alunos de Administração, Letras - habilitação em Português e Espanhol e Secretariado Executivo Bilíngüe, 19 dos alunos de Administração, 19,23% (10 alunos) não falam nenhuma língua estrangeira; dos 14 alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol, 19,3% disseram que fala espanhol e 19 alunos de Secretariado Executivo Bilíngüe 15,38% (8 alunos) respondeu que fala inglês. Dentre os profissionais liberais, 50% dos sujeitos (dos 10 questionados) disseram que fala inglês, ainda que 40% não falem nenhuma LE.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 3: Sua Língua Estrangeira

Classes		Respostas			Total
		Inglês	Espanhol	Nenhuma	
Estudantes	Administração	6	3	10	19
	Letras	3	10	1	14
	Secretariado	8	3	8	19
Liberais		5	1	4	10
Total		22	17	23	62

Piron (2002), relatando algumas experiências, afirma que a Europa ocidental está prestes a fazer face a um afluxo inédito de refugiados porque eles desembarcam de aviões às centenas. Um dos maiores problemas enfrentados por eles e pelos europeus é que muitos não falam nenhuma LE. O autor crê que o cidadão médio tem pouco contato com o estrangeiro. “Ele não se pergunta como a informação chega ao seu jornal favorito. Quando viaja ao exterior, consegue virar-se por gestos e com ajuda de algumas palavras do inglês, que ele arranha” (PIRON 2002 p. 17).

Entre pessoas comuns, esses problemas podem trazer sérias conseqüências. Segundo Piron (2002), parte dos acidentes de avião ocorre porque pilotos não entendem as mensagens dos operadores das torres de controle, que são enviadas em inglês. As manipulações psicológicas também abundam no comércio das línguas e manchetes como “Você não tem mais desculpa de não saber inglês” (Piron 2002 p. 48) ou “o russo é uma língua fácil” Op. cit., p. 48) são comuns em cartazes e outdoors na Europa.

Em Belém não é difícil encontrar um outdoor ou um anúncio de jornal de uma escola afirmando que uma pessoa é capaz de falar inglês em um ano e meio ou espanhol em seis meses.

De fato, para poder virar-se numa língua estrangeira, é necessário saber utilizar mais ou menos corretamente um mínimo de 3000 palavras e compreender mais de 5000. Não se chegará a isso em 100 horas a não ser que se adquiram 30 palavras por hora, ou seja, uma palavra a cada dois minutos, cada palavra devendo ser definitivamente fixada na memória para que o conhecimento seja operacional. Nenhum cérebro humano é capaz de tal empenho. Basta esse cálculo para demonstrar o caráter desonesto de propagandas desse tipo. (PIRON 2002 p. 52)

A partir do fim do século XX, um complexo processo e forças de mudança começaram a deslocar conceitos antes bem definidos e localizados no mundo social e cultural. A globalização substitui a antiga noção de sociedade por uma perspectiva “que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (HALL 2002, p. 68) e a nova caracterização do tempo e do espaço resulta numa nova compreensão de distância, influenciando na identidade cultural dos sujeitos.

A partir dos anos de 1970, o ritmo de integração global aumentou “enormemente” (HALL, 2002 p. 69), acelerando fluxos e traços entre nações. As identidades nacionais não só se desintegraram como resultado do crescimento da homogeneidade cultural, como se abriram a novas identidades híbridas, que ocupam o seu lugar. Como o mundo se sente menor e as distancias mais curtas, o impacto da globalização sobre a identidade também afeta os sistemas de representação (escrita, pintura, desenho, fotos, simbolização através da arte ou dos

sistemas de comunicação): os lugares permanecem fixos (“é neles que temos raízes”), mas o espaço pode ser cruzado num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite – destruindo-se assim o espaço através do tempo.

A sociedade brasileira vem sendo exposta a essas questões de totalização cultural no que tange ao domínio de línguas, tanto para o domínio da língua materna quanto para o domínio de LE. A influência globalizante, que interfere na forma de interação entre sujeitos, chega através dos meios midiáticos de onde também advém grande carga ideológica estrangeira. Para agir em sociedade, esse sujeito deve estabelecer uma situação de comunicação com o outro, tomando como base o uso efetivo de uma língua. A partir do contato com uma LE e conseqüentemente com outra cultura, é possível constatar que uma mesma realidade pode ser vista de maneiras diferentes.

No Brasil, a aprendizagem de uma LE, “notadamente o inglês” (MOITA LOPES, 2003 p. 128), é cercada de prestígio social. O conhecimento de uma LE é visto quase como sinônimo de desenvolvimento profissional e social “uma realização elegante e um símbolo de status social” (Op. cit., p. 128).

Ainda que as LE sejam obrigatórias no Ensino Médio, é também bastante comum a inclusão de LE no currículo das escolas do Ensino Fundamental. Ainda que LE não sejam, de acordo com Moita Lopes (2003) “ensinadas adequadamente para aprendê-las” (MOITA LOPES, 2003 p. 129), elas estão no currículo oficial, e é responsabilidade dos especialistas em LE (professores e lingüistas aplicados) torná-las possíveis de serem aprendidas no contexto da escola, de modo que setores da sociedade que não tenham acesso a cursos de LE também possam aprendê-las.

Em 1987 o governo de São Paulo criou os Centros de Línguas destinados a alunos da rede pública interessados em estudar uma LE fora do horário escolar. Nessa ocasião, a APEESP se deu conta de que não só não havia professores suficientes como os que haviam

não estavam preparados para ensinar. Pelo menos os de espanhol. E por que essa descoberta? Porque, das línguas oferecidas nesses centros (francês, espanhol, italiano além do inglês), as “filas intermináveis estavam nas matrículas para espanhol” (KULIKOWSKY, 2001). Apesar das “precárias” condições de funcionamento, os centros revelaram “excelentes resultados” (Op. cit.), comprovados pelos ex-alunos que ingressaram nas universidades depois. Na universidade, os ex-alunos desses centros revelaram uma base de conhecimentos considerável, “maior facilidade de aprendizagem e, sobretudo, um desejo veemente de aperfeiçoamento” (Op. cit.).

Provavelmente o fato de que 40% dos sujeitos questionados aleguem não falar nenhuma LE pode ser explicado pela motivação que sentiram ao estudarem LE durante o período escolar: 10 alunos (dos 52 voluntários) e 2 profissionais liberais (dos 10 voluntários) escreveram em suas respostas que não gostaram das aulas de inglês do Ensino Médio.

Análise da pergunta: **Você já se atreveu a falar espanhol?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e profissionais liberais.

Uma vez que minha pesquisa lidava com sujeitos expostos à aprendizagem do espanhol (alunos) e sujeitos – a priori - expostos ao uso efetivo de uma LE como o espanhol (profissionais liberais) em seus locais de trabalho (área de mercado estrangeiro e turismo), perguntei a esses voluntários se já haviam se atrevido a falar espanhol. A razão da pergunta era não só porque a estavam estudando, mas porque principalmente no imaginário brasileiro, a maioria acredita que fala espanhol sem que seja preciso estudá-la.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 4: O belenense se atreve falar espanhol.

Classes		Respostas		Total
		Sim	Não	
Estudantes	Administração	7	12	19
	Letras -	11	3	14
	Secretariado	11	8	19
Liberais		6	4	10
Diretores		3	2	5
Total		38	29	67

Dos 62 sujeitos questionados, 38 deles já haviam falado espanhol e os motivos mais recorrentes foram: no trabalho da escola, em viagens para os Estados Unidos e com turistas estrangeiros em Belém.

Campo-Flores; Fineman (2005), em reportagem sobre a vitória do primeiro latino em 133 anos a vencer as eleições para prefeito de Los Angeles, apresentaram o mapa dos Estados Unidos como “a nova nação latina”.

Ainda que o teor da notícia fosse política e os eleitores hispano-americanos, caracterizados como “o El Dorado das eleições”, o gráfico é bastante claro quanto à presença latina e do espanhol nos Estados Unidos. Com uma população branca estimada em 60% do território, os hispanos já ocupam 14% em detrimento de negros (12%) e asiáticos (4%).

Que 23% dos alunos de Administração e 15% dos de Secretariado Executivo Bilingüe nunca tenham precisado falar espanhol, mesmo estudando a língua na universidade, pode até parecer uma resposta plausível.

O problema é que 6% dos alunos do curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol (3 dos 11 sujeitos questionados) nunca haviam precisado falar espanhol até aquele momento. Os alunos selecionados para esta pesquisa estão no 4º ano da licenciatura e, pelo

Guia Acadêmico do Curso, estão tendo aulas de espanhol desde o primeiro ano. Neste 4º ano, por exemplo, os alunos têm a disciplina “Prática de Ensino” e nunca falaram espanhol.

Em algumas das respostas a esta pergunta alunos de Administração e Secretariado Executivo Bilingüe escreveram “para apresentar trabalho da disciplina”.

González (2004) se faz várias perguntas quando se trata da formação do professor de espanhol, e entre elas as três seguintes:

- a) Até quando vamos seguir formando falantes precários, que ensinam precariamente o que ainda lhes falta terminar de aprender?
- b) Que efeitos terá isso sobre o futuro do ensino das LE e em particular o espanhol?
- c) Que espanhol – ou o melhor seria dizer que invenção – estamos criando? (GONZÁLEZ, 2004)

Terceira hipótese: Diante do inglês o belenense crê que o espanhol tem e terá a mesma importância que esta LE.

Para comprovar a terceira hipótese, foram criadas duas perguntas:

- a) **Dê nota de 1 a 5 para o nível de importância dessas línguas para você**
- b) **Em relação ao inglês você acha que o espanhol tende a ser...**

Análise da questão **Dê nota de 1 a 5 para o nível de importância dessas línguas para você**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

A pergunta apresentava a opção de cinco LEM dispostas em ordem alfabética (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano) num quadro para que fosse escolhida a mais importante entre elas. Foi explicado a eles que nessa pergunta deveriam colocar notas de 1 a 5 relativas a cada língua. A língua mais importante teria a nota 5 e a menos importante, a nota 1.

Assim, alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais escolheriam qual língua ocuparia o primeiro lugar de importância, o segundo lugar e assim sucessivamente, até chegar o 5º lugar de importância entre as cinco LEM previamente selecionadas. Para a construção da tabela 5, as cinco línguas de opção foram dispostas na primeira coluna e na primeira linha, o lugar que ocupariam através da escolha dos sujeitos questionados, desde o primeiro até o quinto lugar. No intuito de visualizar melhor a porcentagem dos eleitores para a língua que ocuparia o primeiro lugar de importância (segundo, terceiro e demais lugares), eu sombrei o resultado. Assim, apesar de o alemão ter tido 74,51% dos votos, os eleitores a elegeram para que ocupasse o quinto lugar de importância entre as cinco, e não o primeiro.

As respostas à pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 5: Notas de importância para 5 LEM

Ranking					
Línguas	1ª lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
Alemão	0,89%	6,10%	24,00%	24,53%	74,51%
Espanhol	30,36%	48,78%	1,33%	0,00%	0,00%
Francês	8,04%	23,17%	40,00%	20,75%	9,80%
Inglês	58,93%	9,76%	1,33%	0,00%	0,00%
Italiano	1,79%	12,20%	33,33%	54,72%	15,69%

Para os alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais envolvidos nesta pesquisa, o inglês é a língua mais importante das cinco, com 58,93% dos votos. Espanhol é a segunda mais importante, com 48,78% dos votos. Francês é a terceira língua mais importante entre as cinco, porque obteve 40,00% dos votos. A quarta língua mais importante para os sujeitos questionados nesta pesquisa é o italiano, com 54,72% dos votos e,

a 5ª língua mais importante entre as cinco LEM dispostas no quadro, é o alemão, com 74,51% das preferências.

É preciso esclarecer que as cinco línguas que foram escolhidas são aquelas que fazem/fizeram parte dos currículos das escolas brasileiras em diversas épocas. São também línguas que fazem parte das habilitações dos cursos de Letras ofertadas por instituições oficiais de divulgação dessas línguas. Dispostas lado a lado, eu obteria o nível de preferência o espanhol teria entre elas.

Escolhi dispor o espanhol entre LEM como o Alemão porque é esta é uma das habilitações do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, que também abriga a Casa de Estudos Germânicos, criada em 1972. A Alemanha tem uma presença econômica muito forte no Brasil, desde a década de 1960. No Brasil existem também muitos imigrantes, principalmente nos estados de Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Apesar de proibido no Brasil durante as duas guerras mundiais, há, de acordo com Bolognini; Payer (2005) “um número considerável de brasileiros que se consideram falantes de alemão, por serem descendentes de imigrantes” (BOLOGNINI; PAYER, 2005 p. 44).

O alemão, segundo Leffa (1999) esteve presente no currículo das escolas secundárias brasileiras entre 1855 a 1931, mas nunca como língua obrigatória.

Escolhi classificar a importância do espanhol em relação ao Francês em Belém porque, segundo Leffa (1999) esta é uma LE constante do currículo escolar brasileiro desde 1855. O Francês também é habilitação do currículo de Letras da Universidade Federal do Pará desde 1969 (assim como o Alemão e o Inglês) e é oferecido através do Centro de Francês como LE nos cursos livres que a instituição mantém. Para Salvador de Madariaga, o século XIX foi “um século francês por excelência” e o Brasil, assim como toda a América Latina, viveu sob a cultura francesa até a primeira metade do século XX. Ainda que não se preocupe em registrar as atitudes de estudantes secundaristas frente às línguas estrangeiras (latim,

francês e inglês) na época descrita em seu livro, Rego (2002) relata muitas experiências com o aprendizado de francês em Belém.

Escolhi relacionar a importância do espanhol com o italiano porque, de acordo com Leffa (1999), assim como o alemão, o italiano também esteve no currículo das escolas brasileiras entre 1855 e 1870. Ainda que não tivesse permanecido por muito tempo nas escolas (nunca foi obrigatório), o italiano é uma língua muito conhecida no Brasil e pelos brasileiros. Só para São Paulo emigraram 1.401.335 italianos, mas “em busca de terras noutras regiões” (BOLOGNINI; PAYER, 2005 p. 44), hoje também há descendentes de italianos nos estados do centro-oeste e norte do Brasil.

As cinco línguas escolhidas para esta questão, exceto o italiano, estão no “Clube das grandes línguas” citado por Calvet (2002a, p. 138). Em termos de falantes e optando pela classificação do *Quid* edição de 2000, o alemão ocupa a 11ª posição, com 128 milhões de falantes; o francês, a 10ª, com 129 milhões de falantes e o inglês a 2ª, com 500 milhões de falantes. O italiano não está na lista das 12 línguas mais faladas no mundo, mas foi inserida porque é uma língua muito popular na atual mídia televisiva brasileira: quase sempre há uma “novela italiana” no horário nobre.

O resultado da pesquisa com os sujeitos questionados para este trabalho revelou que alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais conjugam em parte com a opinião do *Quid*.

O inglês, língua mais importante para 58,93% dos sujeitos questionados está presente no currículo das escolas brasileiras desde 1855 e até hoje é motivo de muitos trabalhos acadêmicos, dissertações e teses que tentam esclarecer alguns pontos como porque, ao final de sete anos de estudos como LE obrigatória no ensino Fundamental e Médio, os alunos “não aprendem português, quanto mais inglês” (MOITA LOPES, 2003, p. 63).

Calvet (2002a, p. 141) apresenta uma projeção de importância para o inglês, espanhol e francês, as três LE mais importantes para os sujeitos questionados desta pesquisa. Segundo o autor, em 2010, 8,9% da população mundial falará inglês; 5,7% falarão espanhol e 1,8% falará francês. Em 2050, 9,6% da população mundial falará inglês; 6% falarão espanhol e 2,5% falará francês. Calvet (2002a) se baseia nos seguintes fatos:

- a) A população dos países germanófonos deverá estagnar;
- b) A população dos países hispanófonos deverá aumentar, mas a Espanha ficará no mesmo nível de falantes.

Para o lingüista, os países anglófonos e francófonos aumentarão proporcionalmente e serão as variações americanas do espanhol e português que deverão se expandir.

Análise da pergunta **Em relação ao inglês você acha que o espanhol tende a ser...**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e professores de espanhol, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

A pergunta visava saber qual a trajetória que os sujeitos questionados dariam para o espanhol, em relação ao inglês no futuro, já que esta é uma das línguas mais importantes do mundo, conforme dados de Calvet (2002a). Através das respostas a esta pergunta queria saber se nas atitudes lingüísticas que os sujeitos questionados tinham em relação ao espanhol, esta língua seria tão importante quanto o inglês, menos importante que o inglês ou ainda se continuaria a ter a mesma influência que uma LE qualquer.

As respostas geraram a seguinte tabela:

Tabela 6: O espanhol será tão importante quanto o inglês.

Classes		Respostas			Total
		Tão importante	Menos importante	Igual	
Estudantes	Administração	11	5	3	19
	Letras	11	1	2	14
	Secretariado	17	1	1	19
Liberais		9	1	0	10
Professores		7	0	1	8
Diretores		4	1	0	5
Total		59	9	7	75

Para quem se dedica ao ensino do espanhol em Belém, este quadro nos remete à bonança e ao prestígio propagados por Moreno Fernández (2000). De acordo com esse mesmo autor (*apud* Gargalo 1999, p. 55):

O espanhol e a cultura hispânica sempre suscitaram o interesse dos estrangeiros, mas nos últimos anos esse interesse aumentou de forma notável, de tal forma que só é superado pelo que desperta a língua inglesa, o que talvez justifique de forma mais clara é o interesse pelo ensino da língua. (...) Nos últimos dez anos, a busca pelo ensino do espanhol se multiplicou, pelo menos, por dois. (MORENO FERNÁNDEZ *apud* GARGALLO, 1995, p. 55)

Dos profissionais liberais envolvidos na pesquisa, 90% dos 10 sujeitos questionados, respondeu que o espanhol tende a ser tão importante quanto o inglês e a explicação não tem muita dificuldade: o Mercosul, que de acordo com Moreno Fernández (2000), Fanjul (2002) e Camargo (2003) ao trazer de volta o ensino do espanhol ao Brasil, trouxe também uma exigência para quem trabalha nesse mercado: a fluência no espanhol.

Outro fator que contribui para o crescimento e prestígio da língua espanhola é a instalação de grandes empresas de origem espanhola a partir de 1994. Segundo Morillo (1998), elas não só favoreceram a contratação de numerosos empregados brasileiros como incentivaram que eles aprendessem espanhol.

A parceria entre Brasil e Espanha, entretanto, que está consolidada, mas não completa, segundo Ayllón (2001), ainda precisa de ações específicas de investimento daquele país, apesar de a Espanha estar decidida em “servir denexo e contato entre Europa e América Latina” (Op. cit.).

Moreno Fernández (2000), também crê que devido ao peso da cultura hispana, ou seja, do que se produz em espanhol, sirva para tornar a presença do espanhol mais forte no Brasil e fazer dela uma LE importante no país. A parte cultural da Espanha e dos países hispanos “talvez seja o fator menos tangível ou mensurável do processo” (Op. cit.), mas sua relevância é evidente. O autor toma por “peso da cultura” o sucesso de música, cinema e literatura hispana em geral. No Brasil, “A proximidade das línguas faz com que se sinta a cultura hispana como algo afim, favorecendo uma atitude favorável dos brasileiros frente a ela” (Op. cit.).

Ainda no mesmo documento, Moreno Fernández (2000) acha que a preferência do brasileiro é o espanhol em suas modalidades européias, e que não existe inclinação frente à modalidade hispano-americana. Este é um tema atualmente discutido por Paraquett (1998) e Fanjul (1999). Nos estudos de Martinez (2001)²⁵, é possível perceber o porquê: os países hispano-americanos ainda estão se organizando (“há 40 anos” segundo ele) numa planificação lingüística para a unidade lingüística hispano-americana.

Apesar de favorecida pelos contatos entre vários países através da mídia, reuniões acadêmicas, políticas, econômicas, desportivas, culturais, turísticas e de migração interna, o pior problema por que passam os esforços para essa unidade seja conseguida é o preconceito “eurocentrista” de que na América Latina. Na América, afirmam alguns teóricos, se fala um “mal espanhol” ou que o espanhol americano é “uma forma espúria da língua cervantina” (MARTINEZ, 2001).

²⁵ <http://www.hispanista.com.br>

Uma vez que o confronto entre o espanhol falado na Espanha e o falado nos países americanos é um tema de recente discussão, resolvi não incluir no questionário que atitudes os belenenses teriam em relação às variações americana e européia. Por minha própria experiência dentro da sala de aula, sei que alguns alunos sabem dessas diferenças pelas perguntas que me fazem. Alguns de meus alunos são também alunos de professores nativos em cursos livres de línguas e me questionam sobre porque uns falam de um jeito e outros não. Apesar de já existir esse conhecimento em Belém por parte de alguns alunos, esta não é uma pergunta freqüente dentro da sala de aula.

Quarta hipótese: A maioria dos estudantes universitários estudou inglês no Ensino Médio, mas optou por espanhol no vestibular.

Para constatar essa hipótese, os questionários de alunos e profissionais liberais continham duas perguntas:

- a) **Você gostou da LE que você estudou no Ensino Médio?**
- b) **Por qual LE você optou no vestibular? Por quê?**

Análise das respostas da pergunta: **Você gostou da LE que você estudou no Ensino Médio?**

A tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de LE nas escolas. No início da história de ensino de LE nas escolas de Ensino Médio, eram as clássicas – grego e latim – e posteriormente as modernas: francês e inglês, alemão e italiano e, algum tempo depois, o espanhol. Aprender uma língua estrangeira na escola ou em institutos particulares de idiomas é reconhecido pela sociedade brasileira como um bem cultural, mesmo quando essa sociedade duvida da eficácia do sistema escolar. (ALMEIDA FILHO, 2002 p. 7)

A inclusão da língua estrangeira no currículo das escolas, notadamente das escolas públicas traz algumas afirmações como: “O aluno da escola pública não precisa saber língua estrangeira” (MOITA LOPES, 2003 p.127) ou “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (Op. cit., p. 127) e fazem com que, segundo este autor, o ensino das línguas estrangeiras nos níveis fundamental e médio do ensino regular esteja em constante iminência de sair do currículo.

Uma das prerrogativas da presença da língua estrangeira nas escolas é sua justificação social, reflexo de valores específicos do “grupo social e/ou étnico que mantém a escola” (ALMEIDA FILHO, 2002 p.11), sendo esses valores os fatores que determinam “quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar” (Op. cit., p.11) estejam dos diferentes níveis escolares.

Todo cidadão, conforme Artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos tem direito ao poliglotismo e a “conhecer e usar a língua mais adequada para seu desenvolvimento pessoal ou para sua mobilidade social” (OLIVEIRA, 2003 p. 30). A aprendizagem de uma língua estrangeira também está, como já visto, inserida nas políticas lingüísticas de ensino no artigo 26§5º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (a partir da 5ª série do ensino fundamental será incluída, na parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.) No ensino médio essa obrigação continua, já ampliando o leque de ofertas com uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Uma vez que a língua estrangeira na escola não consta da legislação, isto é, não há a prescrição clara de qual deverá ser incluída no currículo, é o inglês que ocupou o artigo indefinido “uma língua” pelo artigo definido “a língua” e é essa língua que está sendo ensinada no Ensino Médio, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Mas:

Ao contrário do que os meios de comunicação de massa explicitam ao divulgar a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo, só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. (MOITA LOPES, 2003 p.130)

Com aulas de língua estrangeira durante sete anos da educação formal, seria de se esperar que “o aluno aprendiz dominasse a LE ao final do segundo grau.” (MOITA LOPES, 2003 p. 127) Para o autor, ao terminar o ensino médio, a exigência de conhecimento da língua estrangeira é sempre maior que aquela feita para o domínio das outras disciplinas.

Dominante absoluta nos currículos das escolas de Ensino Médio desde a década de 1960, o inglês é alvo de críticas de muitos pesquisadores de ensino/aprendizagem no Brasil, não só aqueles que se dedicam ao ensino do inglês como Almeida Filho (2002) e Moita Lopes (2003), mas por pesquisadores do ensino/aprendizagem do espanhol, como González (2004) e Kulikowsky (2000).

A crítica dos pesquisadores do espanhol no Brasil recai principalmente pelo não cumprimento do pluralismo de idéias proposto pela LDB, tanto é que questionados sobre que LE haviam estudado no Ensino Médio, 66,13% dos alunos e profissionais liberais estudaram inglês, 32,26% estudaram espanhol e 1,61% estudou francês. Nem sempre, no entanto, esses estudantes gostaram da LE estudada.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 7: Alunos e profissionais liberais não gostaram da LE estudada no Ensino Médio.

Classes		Línguas						Total
		Inglês		Espanhol		Francês		
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Estudantes	Adm	9	6	3	0	1	0	19
	Letras	5	4	4	1	0	0	14
	Sec	10	2	6	1	0	0	19
Liberais		3	2	5	0	0	0	10
Total		27	14	18	2	1	0	62

A antiga opção por uma política lingüística ativa a questão do plurilingüismo nas escolas e é reclamada pelas diversas associações de professores de LE no Brasil (de francês, italiano, japonês, italiano, alemão, espanhol).

A adoção do plurilingüismo permitiria o ensino do espanhol no Brasil não através de um decreto de obrigatoriedade no ensino médio, até porque o ensino da língua espanhola, segundo González (2004), “já está se impondo por si mesmo” (Op. Cit). Para ela, parece mais hábil inclusive investir no cumprimento da lei existente, “que pressupõe a diversificação da oferta de línguas” (Op. Cit), uma vez que através do cumprimento dessa lei “o espanhol se consolidaria, ainda que não fosse a única língua de opção dos estudantes brasileiros” (idem). A autora também teme que ao adotarem-se políticas lingüísticas de obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil essas medidas não se realizem.

Kulikowsky (2000) tampouco está de acordo com o PL 4.004/93 porque acha que o espanhol “não precisa de leis” (Op. cit.) e teme que a obrigatoriedade crie o mesmo problema do inglês que, presente no currículo das escolas de ensino regular desde 1855, não tornou o Brasil bilíngüe.

São as novas realidades históricas pelas quais passam Brasil, América Latina e mundo que favorecerão o plurilingüismo nas escolas, até porque o espanhol se manifesta de diferentes maneiras no Brasil como um todo. Existem regiões de intensa imigração, onde as comunidades falam italiano, alemão e japonês: existem regiões de imenso contato, onde uma rua separa dois países (Rivera, no Rio Grande do Sul, que separa Brasil e Uruguai), regiões próximas entre Mato Grosso, (Brasil) e Paraguai, criando a comunidade dos “brasiguaios” que falam uma mistura de português, espanhol e guarani. Esse tema foi abordado por Santos (2004)²⁶ em sua dissertação de mestrado.

²⁶ <http://libidigi.unicamp.br/document/>

A presença da língua espanhola na região sul do Brasil é especialmente forte no Rio Grande do Sul, estado brasileiro que faz fronteira com a Argentina e o Uruguai.

Existem também regiões brasileiras em que o espanhol é uma língua distante, inexistente como prática social ou pesquisa. Salvo algumas famílias que chegaram com a imigração galega ao Brasil (Lafuente; Escudero, 2004 p. 106), em algumas regiões brasileiras não existe tradição de ensino do espanhol nem quantidade de falantes que formasse número suficiente para seu desenvolvimento na cidade, como ocorre em regiões do Rio Grande do Sul ou mesmo em São Paulo.

Análise da pergunta: Por qual LE você optou no vestibular? Por quê?

As respostas a essa pergunta revelaram um dado interessante: ainda que os sujeitos questionados tivessem estudado inglês no Ensino Médio, ao serem questionados sobre qual LE optaram no vestibular, responderam que optaram por outra LE que não o inglês.

As respostas à pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 8: LE de opção no vestibular.

Classes		Categorias			Total
		Espanhol	Inglês	Francês	
Estudantes	Administração	12	6	1	19
	Letras	12	2	0	14
	Secretariado	13	6	0	19
Liberais		5	5	0	10
Total		42	19	1	62

Alunos e profissionais liberais, mesmo tendo estudado inglês no Ensino Médio, optaram pelo espanhol no vestibular. A inclusão do espanhol nas provas de vestibular foi, de acordo com Morillo (1998), “um importante dinamizador do ensino do espanhol no Brasil no segundo grau e em numerosos cursos preparatórios” (Op. cit.).

Moreno Fernández (2000) cita uma data: em 1988 quase todas as universidades do país, “federais, estaduais, públicas e privadas incluíam em seus processos seletivos o conhecimento do espanhol, que chegou a ser a língua estrangeira mais procurada, superando, inclusive, o inglês” (Op. cit.). Em Belém, o número de candidatos que optou pelo espanhol foi mais que o dobro do número de candidatos que optou pelo de inglês no processo seletivo de janeiro de 2005 na universidade onde estudam os sujeitos questionados (número de candidatos que optou pelo espanhol: 2.272; número de candidatos que optou pelo inglês: 1.083 e número de candidatos que optou pelo francês: 29). Ainda que os números do processo seletivo de julho não estejam disponíveis até o momento, não é difícil imaginar que devam ser similares quanto à escolha dos candidatos pelas três LE de opção.

Questionados porque haviam optado pelo espanhol, as razões variavam: escolheram o espanhol porque era “fácil” ou porque “havam estudado no cursinho”. Dois sujeitos disseram que já “dominavam” a língua e um disse que escolheu espanhol porque “não gostava de inglês”.

PROBLEMA 2:

A representação da língua espanhola em Belém é a mesma proposta por Celada (2000)?

Para responder a este problema, desenvolvi três hipóteses, que serão demonstradas a seguir. As hipóteses são:

- O belenense alia o conhecimento da língua espanhola às modernas situações de uso de uma LE: emprego e internet.
- O belenense projeta um futuro para a língua espanhola em Belém devido ao número de escolas de línguas que a ensinam.
- O belenense não sabe onde se fala espanhol na cidade, mas acredita que ela será a segunda LE mais falada no Brasil.

Primeira hipótese: O belenense alia o conhecimento da língua espanhola às modernas situações de uso de uma LE: emprego e internet.

Para confirmar esta hipótese, quatro perguntas foram selecionadas:

- a) **Saber espanhol hoje, significa o quê para você?**
- b) **Para você o espanhol é uma língua...**
- c) **No seu curso é obrigatório o espanhol. E se não fosse, você estaria estudando essa língua?**
- d) **Você acessa páginas em LE na internet?**

Análise da pergunta: **Saber espanhol hoje, significa o quê para você?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e profissionais liberais.

Através dessa pergunta quis saber como os sujeitos questionados, isto é, alunos e profissionais liberais se relacionavam com a língua espanhola quando a questão é arranjar emprego; ter maior facilidade para estudar no exterior; ter mais amigos brasileiros na internet, ou ainda significaria a oportunidade de fazer amigos nativos do espanhol na internet. Entre os alunos de Administração, 21,15% optou por “emprego”, assim como 15,38% dos alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 30,77% dos alunos de Secretariado Executivo Bilingüe. A mesma opinião foi compartilhada por 60% dos profissionais liberais.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 9: Saber espanhol hoje significa ter emprego.

Classes		Respostas				Total
		Emprego	Estudo	Amigos Brasileiros	Amigos Nativos	
Estudantes	Administração	11	6	0	2	19
	Letras	8	5	0	1	14
	Secretariado	16	2	0	1	19
Liberais		6	3	0	1	10
Total		41	16	0	5	62

Para alunos e profissionais liberais saber espanhol hoje significa ter emprego. Ainda que a opção “estudar no exterior” tenha sido escolhida por alguns dos sujeitos questionados em todas as classes, aprender espanhol ficou mesmo caracterizado com expectativas de emprego.

Rossi-Landi (1981) acredita que uma língua é “um material, isto é, um objeto sobre o qual se exercem novas elaborações” (ROSSI-LANDI, 1981, p. 81) e deles se tiram produtos. O valor de uso de uma língua se apresenta como matéria prima, instrumento de trabalho ou produto. A língua, enquanto meio de troca universal para qualquer comunicação, apresenta também os “aspectos observáveis de dinheiro” (Op. cit., p. 81) com o qual se compram ou vendem outras mercadorias.

O capital lingüístico é algo morto se a ele não for acrescido um *capital variável*, (grifo do autor) constituído pela força de trabalho lingüístico despendida pelos homens que falam e entendem aquela língua, que nela se expressam e se comunicam. (ROSSI-LANDI, 1981 p. 81)

Celada (2000) crê que hoje o espanhol representa ainda, para o brasileiro, um passaporte para, eventualmente, entrar nos Estados Unidos e União Européia.

Rosa (2003)²⁷ defendeu sua dissertação apontando a empregabilidade do inglês em tempos de globalização, porque, segundo seus argumentos teóricos, foi sempre o inglês que esteve relacionado ao imaginário de empregabilidade, especialmente difundido pelas escolas de LE. A autora não se deteve no assunto da importância do espanhol no mundo moderno, apesar de alguns dos seus entrevistados (alunos de uma escola de Ensino Médio noturno) reconhecerem que o espanhol seria a outra língua necessária para se conseguir emprego: “Inglês agora tá usando bastante, né, no emprego tem que saber duas línguas, o inglês e o espanhol, né?” (ROSA, 2003, p. 79)

Análise da pergunta: **Para você o espanhol é uma língua...**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais, com as opções “sexy”, “moderna”, “romântica” e “outras”.

González (2004) afirma que para o estrangeiro o espanhol é uma língua exótica. No entanto, se partirmos da premissa de Kristeva (1994) que caracteriza o estrangeiro como aquele “que não faz parte do grupo (...) aquele que é o outro” (KRISTEVA, 1994, p. 100), não podemos classificá-la assim, pois o brasileiro em geral não se sente estrangeiro a essa língua, pois pressupõe saber espanhol, apesar de não ser sua LM e sim uma língua parecida, similar e próxima.

Por causa dessa proximidade de línguas irmãs como afirma Almeida Filho (2002), o brasileiro se sente mais longe de ser ver como estrangeiro a ela, então optei por representar a língua espanhola nessa alternativa como sexy, romântica ou moderna e não como exótica.

Assim, apresentei aos meus voluntários, como opções ao espanhol, a visão de uma língua sexy, moderna ou romântica.

²⁷ <http://libidigi.unicamp.br/document/>

No questionário, essas opções vieram uma ao lado da outra, formando as alternativas que seriam escolhidas com a marcação de um “x” ou outra forma de marcar.

Dos 75 sujeitos questionados (alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais) 40 responderam que o espanhol é uma língua moderna.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 10: O espanhol é uma LE moderna.

Classes		Respostas				Total
		Sexy	Moderna	Romântica	Outras	
Estudantes	Administração	1	10	6	2	19
	Letras	2	8	4	0	14
	Secretariado	1	3	1	14	19
Liberais		1	7	2	0	10
Professores		0	7	1	0	8
Diretores		0	5	0	0	5
Total		5	40	14	16	75

Para a maioria dos sujeitos questionados a língua espanhola é “moderna”, conforme escolha de 19,23% dos alunos de Administração, 15,38% dos alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol. Os alunos de Secretariado Executivo Bilíngüe preferiram indicá-la através de outras representações, como será visto a seguir.

O espanhol também é uma língua moderna para 87,50% dos professores, 100% dos diretores de escolas de línguas e 70% dos profissionais liberais.

No espaço destinado a outras respostas, para que os sujeitos questionados pudessem representar a língua espanhola de outra maneira, 14 dos 19 alunos de Secretariado Executivo Bilíngüe (26,92%) escreveram que o espanhol é uma língua “importante”, é “necessária” e “fascinante”, mas um aluno de Letras - habilitação em Português e Espanhol respondeu que a língua espanhola é “guapa”.

O adjetivo do espanhol feminino “guapa” (que significa “bonita” em português) é destinado apenas a pessoas: uma menina é “guapa” (una niña es guapa) ou um rapaz é “guapo” (un chico es guapo); uma língua, no entanto só pode ser “bonita” ou “hermosa” ainda que pessoas também possam ser “hermosas”: El español es una lengua hermosa.

Análise da pergunta: **No seu curso é obrigatório o espanhol. E se não fosse, você estaria estudando essa língua?**

Esta pergunta constava apenas dos questionários de alunos.

É preciso lembrar que para todos os alunos sujeitos questionados, a língua espanhola é obrigatória no curso de graduação. A universidade onde todos estudam, pelo “currículo velho” oferece espanhol por dois anos nos cursos de Administração, por três anos no curso de Secretariado Executivo Bilíngüe e por quatro anos no curso de Letras – habilitação em Espanhol. Os alunos do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe voluntários desta pesquisa são do “currículo novo” e têm aulas obrigatórias de espanhol por três semestres.

As respostas esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 11: Se não fosse obrigatório, os universitários estariam estudando espanhol.

Classes		Respostas			Total
		Sim	Não	Não Sei	
Estudantes	Administração	14	3	2	19
	Letras	14	0	0	14
	Secretariado	19	0	0	19
Total		47	3	2	52

A crença de que saber o espanhol hoje é a chave para o sucesso na formação profissional, como se encontra literatura referente ao ensino do espanhol no Brasil, faz com que eu pudesse comprovar a representação da língua espanhola que propõe Celada (2000). No entanto, a busca pelo aprendizado da língua espanhola não ocorre somente no Brasil: na Europa, o interesse em aprender espanhol vem crescendo desde o ingresso da Espanha na União Européia.

Morán (1992)²⁸ acredita que esse interesse por estudar espanhol se deu principalmente por dois motivos: a projeção econômica da língua, oriunda do “impacto que tem os meios de comunicação de massa ou o dinheiro que movem as atividades publicitárias” (Op. cit.) e o desenvolvimento da tecnologia. “Nosso mundo hispanofalante não se entenderia sem essas conexões eletrônicas” (idem).

Mesma opinião tem Fernández (200?)²⁹ ao reconhecer que a sociedade da informação converteu o espanhol num setor estratégico da economia, transformando a antiga forma da economia espanhola baseada na agricultura “noutra, de caráter pós-industrial, vinculada ao lazer e cultura: livros, revistas, jornais, televisão, cinema, internet e música” (Op. cit.). Na nova ordem econômico-social, o lazer e a indústria cultural é, segundo a visão desse autor espanhol, o ouro do século XXI, o que converterá a língua espanhola “em matéria prima do futuro” (idem).

Fanjul (2002, p. 26) relata que nos Estados Unidos 61,5% dos estudantes, quando vão estudar uma LE optam pelo espanhol. a língua espanhola também ocupa o segundo lugar, depois da língua inglesa, na preferência dos estudantes da Alemanha, Suíça e Áustria.

Nesta pesquisa, 26,92% dos alunos de Administração, 26,92% dos alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 36,54% dos alunos de Secretariado Executivo Bilingüe estariam estudando espanhol, caso essa língua não fosse obrigatória em seus cursos

²⁸ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

²⁹ www.cuadernos cervantes.com

de graduação, alegando razões como “a importância da língua hoje” e porque o “mercado está exigindo”.

Análise da pergunta: **Você acessa páginas em LE na internet?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e professores de espanhol e de profissionais liberais.

A pergunta apresentava, no questionário, alternativas de “muitas”, “poucas” ou “nenhuma” para as opções de páginas em línguas inglesa e espanhola, além da língua portuguesa. Entre as alternativas também estava a opção de o voluntário não ser internauta.

O intuito da pergunta era saber se os sujeitos questionados usavam o espanhol na internet e verificar se realmente a relacionavam às práticas modernas de uso de uma língua.

Fiquei surpresa com o resultado, pois dos 75 sujeitos questionados (11,8%) respondeu que não é internauta. Dentre os que acessam páginas na rede, 40 sujeitos questionados, (entre alunos e professores de espanhol, e profissionais liberais) acessam muitas páginas em português; 13 sujeitos acessam muitas páginas em inglês e 16 acessam muitas páginas em espanhol.

Por causa do espaço disponível na construção da tabela, as opções “muitas páginas” foi representadas apenas pela letra M. A opção “poucas páginas” para constar da tabela foi representada apenas pela letra P e a opção “nenhuma página” a ser acessada nas línguas estrangeiras inglês, espanhol, português foi representada apenas pela letra N. Ainda havia, na questão original do questionário, um espaço aberto destinado a “outras” possíveis LE a serem acessadas na internet. Um profissional liberal respondeu “chinês”.

No questionário original essas opções estavam dispostas uma embaixo da outra, à guisa de alternativas, para serem marcadas com um “x”. (conforme questionários de alunos e professores de espanhol e de profissionais liberais em anexo).

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 12: LE acessadas na internet.

Classes		Respostas												Não é
		Português			Inglês			Espanhol			Outras			
		M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	
Estudantes	Administr.	12	0	0	4	5	3	1	5	3	0	0	1	6
	Letras	11	2	0	0	1	9	4	9	3	0	0	0	3
	Secretaria.	6	2	0	1	2	5	3	4	3	1	0	0	7
Liberais		10	0	0	2	4	2	2	3	4	0	1	0	0
Professores		1	0	3	0	1	3	6	1	0	0	0	0	2
Total		40	4	3	7	13	22	16	22	13	1	1	1	18

Esta pergunta foi inserida no questionário no intuito de saber se o espanhol também era percebido como uma língua para ser utilizada pelos sujeitos questionados nas novas formas de pensar. “As redes de informática podem ser vistas como uma extensão maior do homem, da sua cultura disseminatória da informação e da estruturação de uma mentalidade nova” (RAZKY, 1999 p. 151) e essa mentalidade nova se traduz numa “cultura nova cada vez menos preocupada com as fronteiras ideológicas regionais ou nacionais” (Op. cit., p. 151).

Num mundo em que as fronteiras estão cada vez mais inexistentes, pensei em questionar alunos e profissionais liberais como se relacionavam com o português, o inglês e o espanhol através de seus acessos à rede em páginas escritas nessas três línguas. Queria saber se esses sujeitos estavam preparados nas novas maneiras de ver a língua espanhola, como na internet. A internet constitui-se também numa versão pós-industrial da luta entre o “antigo” e

o “moderno” (RAZKY, 1999 p. 158) e, já que o espanhol para os sujeitos questionados é uma língua moderna, esse assunto poderia ser confirmado nesta pergunta.

O resultado, no entanto, não foi o que eu esperava: 11,8% dos alunos, professores e profissionais liberais não são internautas. Dos 52 sujeitos questionados que se dizem internautas, 40 acessam muitas páginas em português, 22 não acessam quase nenhuma página em inglês e 22 acessam poucas páginas em espanhol.

A aprendizagem de uma LE através da internet está sendo bastante discutida, apesar de que inovações tecnológicas não signifiquem necessariamente inovações pedagógicas. Para o ensino de LE através do computador já existem alguns trabalhos publicados, e para o ensino específico de espanhol, existem os de Casanova (1999) e Rojas (2001)

Segunda hipótese: O belenense projeta um futuro para a língua espanhola em Belém devido ao número de escolas de línguas que a ensinam.

Para comprovarmos esta hipótese, foram inseridas quatro perguntas nos questionários de todos os sujeitos da pesquisa:

- a) **Você acha que Belém tem muitos ou poucos cursos livres de espanhol?**
- b) **Que cursos livres de espanhol você conhece?**
- c) **Você acredita que com isso o ensino do espanhol em Belém deva estar...**
- d) **Em sua opinião, o espanhol tem futuro em Belém?**

Análise da pergunta: **Você acha que Belém tem muitos ou poucos cursos livres de espanhol?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 13: Belém tem poucos cursos livres de espanhol.

Classes		Categorias				Total
		Poucos	Muitos	Suficiente	Não sei	
Estudantes	Administração	13	3	1	2	19
	Letras	10	4	0	0	14
	Secretariado	10	7	1	1	19
Liberais		3	1	4	2	10
Professores		6	0	2	0	8
Diretores		2	3	0	0	5
Total		44	18	8	5	75

Para a maioria dos alunos e professores, Belém tem poucos cursos livres de espanhol. Profissionais liberais acham que eles estão em número suficiente e para diretores de escolas de línguas eles são muitos. Acredito que professores de espanhol tenham respondido que Belém tem poucos cursos principalmente devido ao problema de falta de emprego. A ausência desses lugares para trabalhar também pode ter pesado na escolha de professores, que acharam que não existe ainda o número suficiente de postos de trabalho como professor de espanhol na cidade de Belém. Como a pesquisa revelou que a língua espanhola ainda não é muito difundida na cidade, por mais que se enumerem esses cursos existentes, eles ainda formam uma opção escassa de trabalho. Creio que alunos também achem poucas as opções para a escolha de um curso porque devem apresentar algumas variáveis: perto de casa, material de qualidade, preço acessível, entre outras.

Análise da pergunta **Que cursos livres de espanhol você conhece?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e profissionais liberais.

Questionados se seriam capazes de lembrar no momento em que respondiam ao questionário, um ou mais de um curso livre de espanhol de Belém, algumas respostas foram o Centro Cultural Brasil Estados Unidos, escrito nos documentos como “CCBEU” e “Cultura Inglesa”. O engano – ou desconhecimento – não é de estranhar. Entre os cursos citados também estavam o Wizard, Yázigi, Fisk e Skill tradicionais cursos de ensino de inglês que também oferecem o espanhol. Rosa (2001) já chamava atenção que em 1999 uma reportagem da revista *Época* afirmava que os cursos CCAA e Yázigi, “escolas tradicionais de inglês” (Op. cit.) estavam também oferecendo cursos de espanhol e que “em 45 anos no mercado, o Yázigi Internacional passou a oferecer um programa de língua hispânica em muitas de suas 170 unidades espalhadas pelo Brasil” (idem). Nesta pesquisa, alunos universitários e profissionais liberais de Belém não só citaram as escolas referidas por Rosa (2001), como também outras que proporcionam aulas de inglês e espanhol.

A rápida transformação de escolas de inglês em escolas que também ensinam espanhol foi criticada por Moreno Fernández (2000): o estudante de espanhol no Brasil muitas vezes precisa buscar no curso livre o que o sistema de ensino público não lhe dá. Alguns desses cursos estão se adaptando apressadamente. “As escolas e cursos livres, independentemente da qualidade de seu ensino, têm as salas de espanhol repletas” (Op. Cit). Nesses centros, afirma Camargo (2003, p. 38), nem sempre é exigida a formação profissional em Letras, e, além de nativos terem vaga garantida como professor, alguns dos professores brasileiros que vão ensinar espanhol têm formação no próprio curso livre onde estudaram.

A maioria dos professores de espanhol sem formação são nativos ou brasileiros que viveram na Espanha ou em algum país hispano. Há ainda aqueles que estudaram em escola de línguas. Não parece importante uma formação universitária específica para atuar na área: não é incomum encontrarmos professores de espanhol que possuem somente o segundo grau. (CAMARGO, 2003 p. 38)

Na opinião de Moreno Fernández (2000) alguns desses cursos livres nem sempre são os mais adequados para o ensino da língua espanhola:

O problema está em dois níveis. Um deles é o físico: os centros usam nome, bandeira e escudo da Espanha ou um nome que possa ser relacionado mentalmente com alguma instituição oficial para atrair mais alunos. O problema profissional é que alguns professores não estão minimamente qualificados para esse trabalho. Às vezes os professores nativos são grandes deficientes lingüísticos, sem um mínimo nível cultural e sem idéia alguma sobre o funcionamento de uma língua. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000)

Análise da pergunta: **Você acredita que com isso o ensino do espanhol em Belém deva estar...**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

Esta pergunta visava saber os como os sujeitos questionados percebiam a presença do espanhol na cidade, devido à existência desses cursos.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 14: A presença da língua espanhola em Belém.

Classes		Presença do espanhol				Total
		Boa	Fraca	Não Sei	N R	
Estudantes	Administração	7	7	4	1	19
	Letras	7	5	2	0	14
	Secretariado	9	4	4	2	19
Liberais		3	3	4	0	10
Professores		4	5	0	0	8
Diretores		0	4	1	0	5
Total		29	28	15	3	75

Baseados em suas respostas quanto à existência de cursos que ensinam espanhol em Belém, alunos acham que a presença da língua espanhola está boa, isto é, o espanhol deve

ser facilmente lembrado na cidade. Essa percepção talvez se deva porque, como ainda são estudantes, deve fazer parte da rotina de início das aulas prestarem atenção na mídia para a publicidade desses cursos, quer seja na televisão, no jornal ou mesmo nos ônibus que circulam pela cidade de Belém.

A maioria dos profissionais liberais não soube classificar essa presença, ainda que 30% tenham optado por achar que o ela está “boa”. Professores e diretores de escolas de línguas não têm essa opinião. Para eles, a presença do espanhol é fraca. Creio que optaram por essa alternativa porque entendem que, frente aos diversos debates sobre ensino/aprendizagem e outras questões, Belém ainda se mantém à parte disso tudo.

Calvet (2002a, p. 138) apresenta o espanhol como pertencente ao “Clube das grandes línguas”, do qual também pertencem o chinês, o inglês e o hindi que, em termos de falantes, são as únicas línguas que ultrapassam os de espanhol. Se o espanhol for analisado através do *Linguasphere*, que engloba falantes de espanhol como língua materna e segunda língua, então esse número aumenta de 392 milhões para 450 milhões de falantes. O português, oitava língua desse ranking do ano de 2000, tem 191 milhões de falantes e 200 milhões pelo enfoque do *Linguasphere*. O inglês, segundo lugar do ranking, de 500 milhões de falantes como língua materna, passa para 1 bilhão no *Linguasphere*. Partindo da premissa que em 1999 havia 6 bilhões de habitantes no planeta, 8,33% falariam inglês, 6,53% falaria espanhol e 3,1% falariam o português. A projeção de falantes da língua espanhola no planeta é bastante promissora, embora me pareça que aos sujeitos questionados nesta pesquisa ainda não haja essa percepção do que acontece com o espanhol no resto do mundo.

Análise da pergunta: **Em sua opinião, espanhol tem futuro em Belém?** Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

A pergunta visava conhecer a opinião dos sujeitos questionados sobre o futuro do espanhol em Belém, isto é se acreditavam que o espanhol teria condições de se tornar uma língua conhecida, procurada em Belém. Ainda que as opiniões entre as quatro categorias de sujeitos sejam diferentes, alunos e professores acham que o espanhol tem futuro em Belém, embora ainda existam poucos cursos.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 15: O futuro da língua espanhola em Belém.

Classes		Respostas			Total
		Sim	Não	Não Sei	
Estudantes	Administração	17	0	2	19
	Letras	13	1	0	14
	Secretariado	15	3	1	19
Professores		6	1	1	8
Liberais		7	0	3	10
Diretores		2	3	0	5
Total		60	8	7	75

Muito embora os sujeitos questionados não tenham chegado a um consenso entre a percepção da língua espanhola na cidade, acreditam que o espanhol seja uma língua de futuro em Belém.

Terceira hipótese: O belenense não sabe onde se fala espanhol na cidade, mas acredita que ela será a segunda língua estrangeira mais falada no Brasil.

Para confirmar esta hipótese, duas perguntas foram selecionadas para os questionários de alunos e profissionais liberais:

- a) **Além do aeroporto, onde mais se pode ouvir espanhol em Belém?**
- b) **Você acha que o espanhol será a língua estrangeira mais falada no Brasil?**

Análise da pergunta: **Além do aeroporto, onde mais se pode ouvir espanhol em Belém?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos e profissionais liberais.

Para saber se os sujeitos questionados ouvem a língua espanhola na cidade, ou se sabem onde ela pode ser ouvida em Belém, parti da premissa que já se ouve espanhol no aeroporto, isto é ouve-se espanhol em Belém na hora em que os passageiros são chamados para seus vôos. A gravação também os anuncia em português.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 16: Lugares da língua espanhola em Belém.

Classes		Lugares				Total
		Escolas	Turismo	Empresas	Não sei	
Estudantes	Administração	3	3	1	12	19
	Letras	4	4	0	6	14
	Secretariado	2	5	3	9	19
Liberais		1	1	1	7	10
Total		10	13	5	34	62

Entre os 62 sujeitos questionados (alunos e profissionais liberais), 23,08% dos alunos de Administração, 11,54% dos de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 17,31% dos de Secretariado Executivo Bilíngüe não sabem onde podem ouvir a língua

espanhola em Belém além do aeroporto. Entre os profissionais liberais, 70% não sabem onde se possa escutar espanhol na cidade. Os que responderam, no entanto, disseram que é possível escutar a língua em universidades e escolas de línguas, nos lugares de turismo (bares, Complexo Turístico da Estação das Docas) e empresas, que inclusive foram indicadas quando se fez o demonstrativo da tabela para a análise das respostas. Um aluno escreveu que se poderia ouvir espanhol nas escolas de línguas, mas só com os “falantes nativos” .

Matta (1992)³⁰ recorda que a década de 1990 trouxe, para muitos países, um novo tempo político e econômico. Nessa década, a transmissão de informações via satélite se fez mais freqüente principalmente com o rádio e a televisão. Na América Latina o marco mais determinante dessa tecnologia se deu com a evolução do jornalismo e as indústrias de comunicação. Segundo o autor, com o fim dos governos militares desenvolveram-se novos meios de comunicação de massa, “com forte vinculação internacional e redes próprias de correspondentes” (Op. cit.) não só no Brasil, mas também na Argentina, Uruguai, Chile e Colômbia. Com as transmissões feitas a partir do dBs – Transmissão Direta via Satélite -, chegam ao Brasil (e a Belém) imagens diretas da Espanha e vários países americanos (México, Argentina e Estados Unidos principalmente) transmitindo programação em inglês e espanhol durante as 24 horas do dia, todos os dias da semana.

³⁰ <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

Análise da pergunta: **Você acha que o espanhol poderá ser a LE mais falada no Brasil?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, e diretores de escolas de línguas.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 17: O espanhol poderá ser a LE mais falada no Brasil.

Classes		Respostas		Total
		Sim	Não	
Estudantes	Administração	13	6	19
	Letras	10	4	14
	Secretariado	12	7	19
Professores		2	6	8
Diretores		2	3	5
Total		37	23	60

O espanhol é a quarta língua do mundo em termos de falantes porque se alastra por quase toda a América: Canadá, Estados Unidos e Brasil são países não hispânicos que estão adotando políticas lingüísticas para o ensino do espanhol em seus territórios. Rosa (2001) crê que quanto maior for a interação do Brasil com os países vizinhos, “maior será o *input* natural do espanhol” (Op. cit.). Para ele, essa presença maciça do espanhol no Brasil poderá inclusive relativizar a hegemonia do inglês.

Essa mesma opinião é compartilhada pelos alunos envolvidos na pesquisa. Para eles, o espanhol foi escolhido como sendo a segunda língua mais importante entre cinco das LEM estudadas no Brasil, e talvez por isso haja essa mesma projeção: o espanhol será a segunda LE mais importante do Brasil. Em quatro questionários, encontrei no espaço destinado à justificativa, um adendo: “depois do inglês.” Isso quer dizer que, apesar dos investimentos da Espanha em divulgar sua língua, para esses quatro sujeitos questionados, o

inglês continuará sendo a LE mais importante do Brasil, conforme escolha anterior de 58,93% dos voluntários desta pesquisa.³¹

É preciso lembrar que para os alunos de Administração, Letras - habilitação em Português e Espanhol e Secretariado Executivo Bilíngüe a língua espanhola é obrigatória por pelo menos três semestres. Ainda que para Administração e Secretariado Executivo Bilíngüe a proposta de ensino da língua seja a de negócios e para Letras - habilitação em Português e Espanhol o ensino teórico da língua, todos os 52 alunos voluntários convivem com a língua e podem estar se preparando para esse futuro de expansão do espanhol.

Professores e diretores de escolas de línguas, entretanto, não têm a mesma opinião. 75% dos 13 sujeitos questionados não acreditam que o espanhol será a segunda LE mais falada no Brasil. Essa atitude negativa frente à projeção de importância da língua espanhola no Brasil não foi encontrada na literatura pesquisada para este trabalho. Para Morillo (1988), Moreno Fernández (2000), Fanjul (2002), e Lafuente; Escudero (2004), o espanhol no Brasil é visto como uma língua que será muito importante; tão importante quanto o inglês.

Figuroa (2001)³² afirma, por exemplo, que a classe média brasileira poderá se tornar bilíngüe em espanhol, uma vez que “existe atualmente uma atitude pública e privada sem precedentes para com o espanhol” (Op. Cit) Figuroa (2001) sustenta essa idéia porque o número de estudantes brasileiros regularmente matriculados no ensino fundamental, médio e superior público e privado é maior que a população inteira da Espanha.

No entanto, o Brasil bilíngüe em português e espanhol não se apresenta tão imediato como espera Figuroa. Ainda que no Brasil o espanhol tenha alcançado nos últimos dez anos índices nunca vistos, creio que fazer dele um país bilíngüe em espanhol ainda está longe de acontecer devido às arraigadas crenças presentes nas atitudes lingüísticas, principalmente dos alunos, frente à língua espanhola.

³¹ Ver página 89

³² <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos>

PROBLEMA 3:

O Mercosul atua em Belém da mesma forma que em outros lugares do Brasil?

Para responder a este problema, desenvolvi três hipóteses, que serão demonstradas a seguir. As hipóteses são:

- Os belenenses sabem o que é o Mercosul;
- O belenense acredita que na cidade de Belém o Mercosul não se desenvolve da mesma maneira que em outros lugares do Brasil porque está informado.

Primeira hipótese: Os belenenses sabem o que é o Mercosul.

Para confirmar esta hipótese, selecionei uma pergunta para os questionários de alunos e profissionais liberais:

- a) **Como você definiria o Mercosul?**

Análise da pergunta: **Como você definiria o Mercosul?**

Uma vez que Morillo (1998), Fanjul (2002) e Camargo (2003) sustentam que o Mercosul trouxe o interesse em estudar o espanhol no Brasil, quis saber dos voluntários desta pesquisa se sabiam o que era o Tratado. Quis saber de alunos e profissionais liberais o que era o Mercosul, especificamente, por dois motivos: os universitários desta pesquisa estudam a língua espanhola obrigatoriamente e se preparam para entrar no mercado de trabalho; profissionais liberais já atuam nesse mercado e – a priori – devem estar em contato com o Mercosul, até porque a maioria dos profissionais selecionados para a pesquisa trabalha num órgão que reúne exportadores paraenses. Assim, essa pergunta, destinada a universitários e profissionais liberais solicitava a definição do tratado.

Ainda que alunos e profissionais liberais soubessem definir o tratado, as respostas não foram coincidentes entre os alunos.

Entre os alunos do curso de Administração e Secretariado Executivo Bilíngüe as definições foram mais precisas. Com os alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol, a definição foi bastante vaga, alguns respondendo que o Mercosul era um tratado político que envolvia todo o continente americano. Creio que alunos de Administração e Secretariado Executivo Bilíngüe definem melhor o que é o Mercosul porque estão mais expostos ao espanhol “de negócios”, além de estarem recebendo durante a graduação, aulas de Introdução à Economia, Economia Internacional e Mercados Regionais, Sistemática de Comércio Exterior e Políticas de Negócios.

Secretariado Executivo Bilíngüe tem, durante a graduação, aulas de Economia de Empresas e Gestão Secretarial, disciplinas que, - a priori – os deixariam em amplo contato com os teores do Mercosul. Um aluno de administração escreveu que no Mercosul está seu futuro.

Cursos específicos de inglês para o comércio em geral são orientados para o “Business English” e assim o “Español de Negocios” é geralmente indicado para alunos de espanhol que estão em busca de um fim específico: o mundo das relações comerciais. Com a criação do Mercosul o ensino do espanhol para fins específicos no Brasil começou a despertar interesses dos empresários estrangeiros para orientar funcionários brasileiros, e empresários brasileiros que viram nessas empresas estrangeiras oportunidade de trabalho. O ensino de espanhol e de inglês nos cursos de Administração e Secretariado Executivo Bilíngüe é voltado para a área de negócios.

Os alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol, que não tem no currículo nenhuma disciplina voltada para eventos econômicos ou administrativos não definiram o Mercosul de uma maneira precisa.

Os profissionais liberais não só definiram corretamente como ainda acrescentaram dados mais recentes sobre o tratado (que está em processo de reestruturação, que poderá ser englobado pela Associação de Livre Comércio das Américas, etc.)

Segunda hipótese: O belenense acredita que na cidade de Belém o Mercosul não se desenvolve da mesma maneira que em outros lugares do Brasil porque está informado.

Para confirmar esta hipótese, três perguntas foram selecionadas:

- a) **Para você o Mercosul em Belém é realidade ou ficção?**
- b) **Depois do Mercosul, você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?**
- c) **Que notícia sobre o espanhol você se lembra agora?**

Análise da pergunta: **Para você o Mercosul em Belém é realidade ou ficção?** Esta pergunta constava dos questionários de alunos e professores de espanhol, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

Mesmo com respostas diferentes acerca da definição do Mercosul, alunos e profissionais liberais foram unânimes em dizer que o Mercosul é ficção em Belém. Inseri esta pergunta no questionário de professores e diretores de escolas de línguas por achar que esses profissionais também lidariam com a idéia de que o espanhol estaria em situação privilegiada em decorrência desse tratado.

As respostas esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 18: O Mercosul em Belém ainda é uma realidade.

Classes		Respostas			Total
		Realidade	Ficção	NR	
Estudantes	Administração	6	10	3	19
	Letras	3	10	1	14
	Secretariado	6	7	6	19
Liberais		5	5	0	10
Professores		1	6	1	8
Diretores		0	5	0	5
Total		21	43	11	75

O Mercosul em Belém não existe para 43 dos 75 sujeitos questionados, mas é realidade para 21 desses voluntários. Quem convive com a realidade do Mercosul são seis alunos de Administração e de Secretariado Executivo Bilíngüe. Alguns dos alunos de Administração são inscritos, através da universidade, como estagiários de várias empresas na região metropolitana de Belém e os de Secretariado Executivo Bilíngüe geralmente vão estagiar em empresas como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), órgão de pesquisa científica que recebe muitos pesquisadores da Amazônia hispana. Para cinco profissionais liberais o Mercosul também é realidade em Belém.

Acredito que os seis dos dez alunos de Administração que acham que o Mercosul é realidade têm essa opinião porque, tendo estudado mercados regionais, percebem que existe um Mercosul de direito e outro de fato. O Brasil situado no extremo norte, pertence ao Mercosul de direito, mas não se manifesta economicamente da mesma maneira que o Brasil do sudeste e sul, que pertence ao Mercosul de fato e de direito.

De acordo com dados da Federação das Indústrias do Estado do Pará³³, em se tratando da economia do Estado do Pará há mais exportações e contatos com o Japão e Estados Unidos do que para países hispanos. Ao contrário do que prega a literatura, as relações comerciais entre o Brasil que está ao norte e o Brasil que está no Mercosul ainda não se consolidou. Em Belém, de acordo com os sujeitos questionados, o Mercosul é ficção.

Alguns dos profissionais liberais voluntários desta pesquisa trabalham na FIEPA e alegam que essas transações para o estrangeiro são todas feitas em inglês e que para a Argentina, “se falar devagar dá para entender”.

As pesquisas sobre o encontro entre falantes do português e do espanhol em situações de oralidade se reduzem a Cruz (2002). A autora, partindo da recuperação histórica das duas línguas, pôde criar um breve panorama do processo evolutivo do plano fonológico do português e do espanhol enfocando assim alguns aspectos diferenciadores entre elas. Algumas características fonéticas quinhentistas foram mantidas pelo distanciamento entre Brasil e Portugal, o que provocou, segundo ela, a interação com povos hispanos e “tenhamos facilidade para compreendê-los” (CRUZ, 2002 p. 156).

Os hispanos, segundo Cruz (2002), têm mais dificuldades para compreender os brasileiros.

Ferreira (2002) faz o caminho inverso: estuda as dificuldades na aquisição do português por falantes do espanhol. Antes, Patrocínio; Rodea (1990) trabalharam com propostas para o planejamento de um curso de português para falantes de espanhol em contexto de imersão, analisando apenas o aspecto morfológico na aquisição do português.

³³ www.fiepa.org.br

Análise da pergunta: **Depois do Mercosul, você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?**

Esta pergunta constava dos questionários de alunos, professores, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais.

Essa pergunta teve como intuito a comprovação que os sujeitos questionados realmente sabiam algo de concreto sobre a presença da língua espanhola em Belém para que eu pudesse demonstrar se tinham ou não atitudes lingüísticas diante dela.

As respostas esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 19: Depois do Mercosul, sabe-se mais sobre a língua espanhola.

Classes		Respostas					Total
		Mais	Menos	Igual	Não Sei	NR	
Estudantes	Administração	9	3	3	4	0	19
	Letras	6	0	5	2	1	14
	Secretariado	5	0	6	6	2	19
Liberais		6	1	1	2	0	10
Professores		6	0	0	0	2	8
Diretores		5	0	0	0	0	5
Total		37	4	15	14	5	75

Questionados se depois do Mercosul os sujeitos sabiam mais sobre a língua espanhola através de fatos divulgados pela mídia, 17,31% dos alunos de Administração, 11,54% dos alunos de Letras - habilitação em Português e Espanhol e 9,62% dos alunos de Secretariado Executivo Bilíngüe responderam que sim, que sabiam mais fatos sobre a língua espanhola depois do Mercosul. Opinião similar demonstrou os professores, com 75% de respostas afirmativas. Diretores de escolas de línguas foram unânimes (100%) na resposta: sabiam de mais fatos sobre o espanhol depois do Mercosul. Dos profissionais liberais

envolvidos na pesquisa, 60% deles sabia mais sobre fatos da língua espanhola no Brasil depois do Mercosul.

Análise da pergunta: **Que notícia sobre o espanhol você se lembra agora?**

Esta pergunta constava apenas do questionário dos professores.

Para os professores, exclusivamente, eu perguntei se sabiam responder qual notícia recente sobre a língua espanhola eles lembravam naquele momento. Dos oito entrevistados, cinco se lembraram de duas notícias: a retirada das aulas de espanhol das escolas públicas pela atual Secretária de Educação do Governo do Estado do Pará e a notícia sobre os seis erros de espanhol (em um texto de três linhas) constantes no novo passaporte para brasileiros que viajam para o Mercosul. Esta foi a única notícia lembrada pelos três professores restantes.

PROBLEMA 4:

Que política lingüística de ensino do espanhol é adotada em Belém?

Para responder este problema foram desenvolvidas três hipóteses:

- Se Belém tem uma política lingüística para o ensino do espanhol, então todos os envolvidos no ensino da língua espanhola sabem qual é;
- Mesmo se atualizando, as escolas belenenses empregam profissionais sem formação adequada;
- Os professores de espanhol de Belém adotam o livro indicado pela SEDUC.

Primeira hipótese: Se Belém tem uma política lingüística para o ensino do espanhol, então todos os envolvidos no ensino da língua espanhola sabem qual é.

Para confirmar esta hipótese, duas perguntas foram selecionadas para os questionários de professores de espanhol e diretores de escolas de línguas:

- a) **Você sabe qual é a proposta oficial para o ensino do espanhol nas escolas de Belém?**
- b) **Você sabe quantas escolas de Ensino Médio em Belém incluem o espanhol no currículo?**

Análise da pergunta: **Você sabe qual é a proposta oficial para o ensino do espanhol nas escolas de Belém?**

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 20: Sobre a política lingüística de ensino do espanhol em Belém.

Classes	Respostas		Total
	Sim, a conheço.	Não Sei	
Professores	6	2	8
Diretores	2	3	5
Total	8	5	13

Para regular o Ensino Médio em Belém e no estado como um todo, a Secretaria Estadual de Educação do Pará criou um Conteúdo Programático que, “fruto de discussão conjunta entre representantes de escolas da rede pública estadual, particular e universidades públicas (UEPA e UFPA)” (Op. Cit), regularia o ensino do espanhol no estado do Pará durante o ano de 2004.

Em sua apresentação, o documento espera “estar mais uma vez contribuindo para o trabalho de reflexão da prática diária dos docentes no momento de planejamento de suas

atividades” (Conteúdo Programático 2004). Embora apresentado como sendo um texto preliminar e que por isso deveria sofrer alterações a partir da apreciação dos docentes “que dele se utilizem para desenvolver a prática pedagógica” (Op. cit., p. 1), nunca foi mudado.

Para o ensino de LE no Ensino Médio inclusive do espanhol no Estado do Pará e em Belém, é esse o documento que rege o ensino de LE em todas as escolas, públicas e privadas.

Com o conteúdo claramente voltado para a gramática nas três séries, são os alunos do terceiro ano, no entanto, os únicos a ter aulas de espanhol, cujo conteúdo é basicamente o preparo desses alunos ao vestibular. Ainda que nos 1os e 2os anos não haja ensino de espanhol, o conteúdo contemplaria alfabeto, numerais, artigos, adjetivos, verbos auxiliares, substantivos, formação de aumentativo e diminutivo, advérbios, preposições e interjeições.

No terceiro ano, a ênfase é a “resolução de provas de vestibulares já realizadas” (Conteúdo Programático 2004) e a “recapitulação breve da matéria dada anteriormente” (esta, a primeira unidade de conhecimentos do 2º e 3º anos). No terceiro ano, a parte gramatical é reduzida: concordância verbal e classificação das orações. Essas unidades, situadas dentro do eixo “Investigação e compreensão” têm como competências e habilidades: “compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (Op. cit.) e “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função organização, estrutura de acordo com as condições de produção/recepção” (idem).

Não existe, dentro da literatura referente à língua espanhola no Brasil e conseqüente adoção de políticas lingüísticas para seu ensino/aprendizagem, nenhum trabalho de proposta de currículo para E/LE que seja apenas de cunho gramatical. Sem ter passado pelos 1º e 2º anos, de espanhol nas escolas de Ensino Médio em Belém, como os alunos chegariam às competências e habilidades sugeridas pelo Conteúdo Programático da SEDUC?

Apesar de este não ser o tema proposto para discussão neste trabalho, Paraquett (1998) sugere que o ensino de uma LE não se faça sem o enfoque cultural, pois o conhecimento da cultura do país da língua-alvo não só facilita a compreensão dos instrumentos selecionados, “como permite um enriquecimento na visão crítica do aluno” (PARAQUETT 1998, p. 117). Segundo a autora, quando se dissocia do estudo da língua da sua cultura, “estamos distanciando o aprendiz do conjunto de produções de um povo” (Op. cit., p. 17). No caso específico do aprendiz de espanhol, a situação se dificulta porque não há “um povo” que fala o espanhol, mas sim “vários” povos. (idem, p. 119)

Este trabalho não visa analisar o documento em questão, mas podemos inferir que o programa de espanhol constante do Conteúdo Programático para o ano de 2004 da SEDUC não condiz com a proposta inicial de “reflexão da prática diária dos docentes” (Conteúdo Programático 2004). Isto é, não traria a reflexão sugerida pelo documento no momento em que professores de espanhol da capital e do interior estivessem fazendo o planejamento de suas atividades. De acordo com ele, a proposta da SEDUC está baseada na “organização curricular por competências e habilidades e não apenas do domínio de informações” (Op. Cit) porque o ensino médio paraense segue as “exigências do mundo que se encontra em constante mudança.” (idem)

Ainda que a proposta da SEDUC esteja esperando pelas alterações propostas para depois da apreciação docente, é apenas no terceiro ano do Ensino Médio que os alunos, com duas horas de aulas de espanhol por semana, conhecerão as orações e a concordância verbal, além de se preparar para as provas do vestibular.

Entre os sujeitos questionados, os que escreveram que conhecem a proposta da SEDUC afirmaram que o conteúdo do 3º ano é voltado para o programa do vestibular, especialmente para o programa “do PSS” (Processo Seletivo Seriado, que dá acesso aos cursos superiores da Universidade Federal do Pará). Professores e diretores de escolas de

línguas também escreveram que a proposta para o ensino do espanhol nas escolas de Belém visava “as quatro destrezas” e que “é baseado na gramática”. Uma das respostas trazia que o “modelo [seguido pela SEDUC] é deficiente”.

Análise da pergunta: **Você sabe quantas escolas de Ensino Médio em Belém incluem o ensino da língua espanhola no currículo?**

A análise dessa pergunta mostrou um dado curioso pelo menos para diretores de escolas de línguas: nenhum sabe quantas escolas belenenses adotam o espanhol no currículo do Ensino Médio.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 21: Escolas de Ensino Médio com espanhol no currículo.

Classes	Respostas		Total
	Sei quais são	Não Sei	
Professores	1	7	8
Diretores	0	5	5
Total	1	12	13

De acordo com os dados da Secretaria de Educação do Estado Pará referentes ao ano de 2004, oito escolas de Ensino Médio ofereceram naquele ano a língua espanhola a 95 turmas de alunos, totalizando 2.751 estudantes.

O município de Belém, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), e também com dados referentes a 2004 ofereceu a língua espanhola a 390 alunos do Ensino Fundamental em 11 turmas de duas escolas. De acordo com o documento, a SEMEC também oferece espanhol em Cursos Livres para a comunidade interna e externa às escolas não só com aulas de espanhol, mas também de francês e inglês. O município também oferece aulas de espanhol no programa Escola para Jovens e Adultos.

No Estado são 16 professores e no município, três.

A proposta de adoção do ensino de espanhol ainda está sendo discutida pelo município, mas, pelo projeto inicial, os professores deverão preparar os estudantes para assumirem empregos no futuro, e os sugeridos são no ramo do turismo e hotelaria.

Segunda hipótese: Mesmo se atualizando, as escolas belenenses empregam profissionais sem formação adequada.

Para confirmar esta hipótese, três perguntas foram selecionadas para os questionários de profissionais liberais, professores de espanhol e diretores de escolas de línguas:

- a) **Na sua profissão você procura estar atualizado?**
- b) **O que você faz para manter-se atualizado?**
- c) **Você sabe se os professores da escola onde você trabalha são licenciados em Letras - habilitação em Português e Espanhol?**

Análise da pergunta: **Na sua profissão você procura estar atualizado?** Esta pergunta constava dos questionários de professores e profissionais liberais.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 22: Atualização de profissionais liberais e docentes de espanhol.

Respostas					
Classes	Sim	Não	Q. Posso	Sempre	Total
Liberais	4	1	3	2	10
Professores	0	0	1	7	8

Questionados como (ou se) os sujeitos envolvidos na pesquisa se atualizavam profissionalmente, 87,50% dos professores respondeu “sempre” e 30% dos profissionais liberais “quando posso”.

Para complementar a resposta, outra pergunta, disposta a seguir, foi proposta nos questionários desses sujeitos.

Análise da pergunta: **O que você faz para manter-se atualizado?** Esta pergunta também constava somente dos questionários de professores e profissionais liberais.

As respostas a esta pergunta geraram a seguinte tabela:

Tabela 23: O modo de manter-se atualizado.

Respostas				
Classes	Congressos	Leio Livros	Vou ao cinema	Compro CD
Liberais	4	9	2	2
Professores	5	9	6	4

O modo como esses profissionais se atualizam é prioritariamente através de livros: 21,95% dos professores e 21,95% dos profissionais liberais se usam dos livros para a atualização profissional. Os congressos, eventos muito importantes para debate da profissão, foi citado por 9,76% dos profissionais liberais e 12,20% dos professores de espanhol.

Para professores de espanhol no Brasil o congresso mais importante é o Encontro Nacional de Professores de Espanhol, que está na sua 10ª versão. O primeiro foi realizado pela primeira vez na cidade do Rio de Janeiro. O encontro é bianual e de responsabilidade de uma das 22 associações de professores de espanhol do Brasil, conforme dados da CEC.

Outras manifestações para a atualização do professor de espanhol no Brasil são o Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, evento patrocinado pela Embaixada da Espanha no Brasil e pelo Instituto Cervantes. O Seminário,

que enfoca um tema específico a cada ano, tem a duração de um dia e é realizado no Colégio Hispano “Miguel de Cervantes” em São Paulo. A Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em Erechim (RS), também promove um seminário internacional para discussões sobre o ensino do português de línguas estrangeiras. Os congressos da ABH - Associação Brasileira de Hispanistas também reúne professores de espanhol de todo o país para discutirem problemas e propostas.

À exceção dos anais do 2º Congresso da ABH, aqui citado pelo trabalho de Pacheco (2004), em nenhum outro documento desses encontros disponíveis para este trabalho foi possível encontrar trabalhos sobre discussões de atitudes de estudantes diante da língua espanhola ou que discutissem as questões sobre a política lingüística do ensino do espanhol no Brasil. Os trabalhos sobre política lingüística se resumem apenas às questões do plurilingüismo sugerido pela LDB e não executado pelas escolas brasileiras.

Análise da pergunta: **Você sabe se os professores da escola onde você trabalha são licenciados em Letras - habilitação em Português e Espanhol?**

Esta pergunta constava dos questionários professores e diretores de escolas de línguas.

Nessa pergunta eu queria comprovar se o que diz Camargo (2003) e González (2004) também ocorre em Belém e as respostas coincidiram com as afirmações desses dois pesquisadores. De acordo com as respostas dos voluntários, em Belém atuam como professores de espanhol brasileiros com DELE, graduados em Letras - habilitação em Português e Espanhol e nativos.

Ainda que a maioria dos professores e diretores de escolas de línguas questionados não soubesse se seus colegas são licenciados, os que responderam que sabiam, escreveram que em Belém há basicamente os mesmos tipos de professores encontrados por Camargo

(2003): há aqueles que detêm o diploma do DELE, há os que são graduados em Letras - habilitação em Português e Espanhol e ainda há os nativos. Essa situação é praticamente similar à do restante do Brasil. A absorção de professores pelas escolas, não somente empregando nativos da língua espanhola, mas também o de qualquer formação deve-se ao fato de serem eles que – a priori – já sabem sobre a língua. O problema dos nativos é segundo Camargo (2003), que nem sempre esses são os professores ideais. Um dos diretores de escolas de línguas voluntários desta pesquisa escreveu que a formação dos professores em Belém “é medíocre e que mesmo os nativos não sabem ensinar espanhol”.

A falta de professores para dar aulas de espanhol no Brasil é um problema discutido por Moreno Fernández (200?) que declarava que seriam necessários cerca de 200.000 professores devido ao estimado número de 6 milhões de alunos brasileiros que estariam na escola secundária com aulas de espanhol no currículo se o Projeto de Lei 4.004/93 fosse aprovado naquele ano. Para o autor, outro problema para a inclusão do espanhol nas políticas lingüísticas para seu ensino seria não só a falta de professores como também a falta de material didático para esse ensino. Essa tese também é defendida por Morillo (1998) e Kulikowsky (1999).

Kulikowsky e González (1999) afirmam que algumas das atitudes que alunos de espanhol irão desenvolver resultam das estratégias de ensino de seus professores. São eles que vão imprimir algumas representações lingüísticas do espanhol, como a que o espanhol é fácil, podendo ser falada até por quem não possui os estudos específicos para sua aprendizagem como LE. A ausência de uma formação adequada do professor de espanhol poderia influir, então, nas representações do espanhol no Brasil e conseqüentes atitudes desenvolvidas pelos estudantes da língua.

As pesquisas sobre a formação do professor, em geral, é “de recente e crescente configuração” (KLEIMAN 2001, p. 17), apesar de os estudos de LE em Lingüística Aplicada

terem “historia muito mais rica na sua reflexão” (Op. cit, p. 19). Vale ressaltar que a historia rica em reflexão não se dá com a língua espanhola, pois, como afirma González (2004), o espanhol ainda carece de pesquisadores que discutam e reflexionem sobre ele.

Almeida Filho (1999) ao trabalhar com a formação do professor de LE parte da tomada de consciência desse profissional enquanto sujeito, isto é, o individuo que decide por qual abordagem adotar “na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino e saber” (ALMEIDA FILHO, 1999 p. 11). O professor deverá ser aquele profissional que sabe decidir “sobre as abordagens de terceiros, dos autores do livro técnico adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender a língua dos alunos”. (Op. cit., p. 11)

A formação de professores de espanhol é tema discutido por Kulikowsky e Gonzalez (1999), Camargo (2003) e González (2004). Todos os trabalhos apontam para a falta de profissionais adequados para o ensino do espanhol no Brasil. As críticas recaem principalmente naqueles professores que pensam que para ensinar a língua basta saber falar, “basta trabalhar a gramática nos textos e ponto final” (CAMARGO, 2003 p. 38). Os conteúdos dos manuais ainda usados no Brasil de E/LE seguem, segundo Camargo (2003), a mesma orientação desde os tempos de Nascentes e Becker, restando ao professor a pura e simples reprodução daquele conhecimento já pronto, ficando a língua completamente desprovida de todo seu caráter social, político ou cultural.

Para Díaz (1999) o problema da formação do professor de espanhol no Brasil está nas universidades, uma vez que a maioria oferece a habilitação em línguas estrangeiras junto com a habilitação em português. “Essa dupla habilitação impede o conhecimento em profundidade da língua espanhola uma vez que a carga horária estará reduzida” (DÍAZ 1999 p. 125). O autor insiste que o aluno que busca um curso superior em Espanhol nem sempre

quer ser professor, pois “outros setores, como os empregos de tradutores, intérpretes, guias de turismo” (Op.cit., p. 125) são melhores remunerados que o trabalho docente.

Em Belém são a Universidade da Amazônia (Unama) e a Escola Superior “Madre Celeste” (Esmac) as duas instituições que formam professores no curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol.

A Unama iniciou seu curso em 1996 e, assim como abomina Díaz (1995), o curso vinha atrelado à habilitação em Português. A partir de 2002 houve uma reformulação no curso e começaram a ser oferecidas três habilitações: Português - Português (abrangendo um currículo unificado para as três habilitações mais Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa); Português - Inglês (abrangendo o mesmo currículo unificado para as três habilitações mais Língua e Literaturas Inglesa e Norte-americana) e Português - Espanhol (com o mesmo currículo unificado para as três habilitações mais Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana). Se em determinado momento o aluno não quiser mais continuar estudando uma LE pode optar em ficar só em Português, o que não acontecia com as turmas anteriores a 2001. Aquelas turmas foram obrigadas a terminar as duas habilitações (LM e LE) ao mesmo tempo.

Na Esmac o curso de Letras ainda está associado às habilitações em Espanhol ou Inglês: as duas habilitações têm um currículo unificado (Português – Inglês e Português – Espanhol) com Língua e Literaturas Inglesa e Norte-americana para a licenciatura Português – Inglês e Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana para a licenciatura Português - Espanhol.

A Unama formou sua primeira turma de professores de espanhol em janeiro de 2000 e a Esmac formará a sua primeira turma em julho de 2005.

Terceira hipótese: Os professores de espanhol de Belém adotam o livro indicado pela SEDUC.

Para confirmar esta hipótese, duas perguntas foram selecionadas para os questionários dos professores de espanhol:

- a) **Quantos alunos você têm?**
- b) **Você adota o livro didático indicado pela SEDUC?**

Análise da pergunta: **Quantos alunos você têm?** Esta pergunta constava apenas do questionário de professores de espanhol e vinha atrelada à outra, que tratava do número de alunos por sala, em média.

Entre os professores questionados estavam brasileiros e nativos que atuam no ensino fundamental, médio e superior, além daqueles que trabalham em cursos livres e em cursos de pré-vestibular. Segundo alegaram os professores de pré-vestibular, em sala de aula a média é de 400 alunos. Esse número não é exclusivo de Belém quando o assunto é língua de opção para o vestibular. Morillo (1998) já afirmava que a partir do momento em que as universidades brasileiras ofereceram espanhol entre as LEM de opção, a procura por espanhol é quase sempre superior à pelo inglês. Em Belém, os candidatos que optaram pelo espanhol o vestibular na universidade onde estudam os alunos sujeitos desta pesquisa, são quase o dobro do número de candidatos que optou pelo inglês.

Entre os professores de espanhol que atuam no Ensino Fundamental e Médio, o número de alunos por sala é de 50 a 60. No ensino superior os professores declararam que tinham entre 30 a 40 alunos por sala de aula. Com os professores de cursos livres a média baixou para 12 a 20 alunos, às vezes até menos.

De acordo com essa média, o número de alunos dos professores questionados estava desde 100 até 1.500.

Análise da pergunta: **Você adota livro didático indicado pela SEDUC?** Esta pergunta constava apenas do questionário de professores.

A pergunta obteve dois tipos de resposta: quatro dos oito professores voluntários escreveram que usam o livro didático indicado pela SEDUC (a partir de agora LD). Um respondeu que usa manual importado. Os outros quatro professores envolvidos na pesquisa preparam o próprio material.

Na proposta de conteúdo programático para o ensino do espanhol no Ensino Médio em Belém, a SEDUC lista 12 manuais, todos impressos no Brasil.

O LD, para Camargo (2003), é ainda “o senhor absoluto” (CAMARGO, 2003 p. 54) de quase todas as disciplinas ministradas, quer no Ensino Fundamental, quer no Ensino Médio: “o LD tem um forte caráter de autoridade” (Op. cit., p. 54) e por isso mesmo é considerado o “depositário de um saber estável, de uma verdade sacramentada” (idem). Segundo o autor, usando-o em sala, o professor só precisaria seguir todas as instruções nele contidas, fazendo com que os alunos as obedeam.

Muitos LD para o ensino do espanhol no Brasil – e para brasileiros – são imitações dos livros importados e, a despeito de sua originalidade, não passam de “tentativas” para “cristalizar e simplificar o complexo e extremamente variado processo de ensino de línguas” (CAMARGO, 2003 p. 55).

Lima (2002), analisando sete manuais brasileiros para o ensino espanhol, conclui ser muito difícil organizar num só material, todos os conteúdos lingüísticos e funcionais que integram o processo de aprendizagem de uma LE. Por isso, a autora sugere que o professor – nativo ou não – tenha um “excelente” nível lingüístico/comunicativo e o preparo psicopedagógico suficiente para saber reconhecer as dificuldades específicas de seus alunos.

Com o passar dos anos, problema da situação do professor de espanhol ainda está por se desenvolver; já o mercado editorial “parece estar sendo adequadamente enfrentado” (CAMARGO, 2003 p. 55), apesar das ressalvas de muitos pesquisadores da língua espanhola no Brasil.

Os livros constantes dos catálogos das editoras brasileiras são dicionários, material didático para ensino de espanhol com fins específicos (negócios e turismo) guias diversos, gramáticas e material sonoro (CD, DVD, CD-ROM) e isso se deve basicamente a três fatores: a produção científica e acadêmica nas áreas de Literatura Espanhola e Hispano-americana, muito vasta desde a década de 1970, quando as universidades que mantêm a área de Letras (principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul) criaram seus programas de pós-graduação. Outro fator importante vem com o resultado dos eventos científicos, que sempre discutem, além da formação do professor, a utilização de material didático e os trabalhos da CEC nas áreas científicas e culturais – eventos, conferências e, principalmente, publicações.

Logo que o Mercosul se consolida, a partir de 1994, o mercado editorial se anima para produzir material para o ensino do espanhol no Brasil e especificamente para brasileiros, sobretudo os manuais, hoje em franca expansão. Seria razoável pensar, então, que o problema do material didático estivesse resolvido, mas uma vez que a Espanha continua produzindo material para o ensino do castelhano, material esse que não delimita se aprendizes são brasileiros, chineses, alemães ou finlandeses, a política lingüística utilizada pela Espanha pode trazer implicações para o ensino do castelhano se analisada criticamente. Ainda que esse material importado seja de boa qualidade, é pré-fabricado no exterior, levando em consideração uma determinada variante do espanhol como língua estrangeira, no caso o castelhano peninsular, já que outras variações das línguas faladas na Espanha e o castelhano falado na América Latina não são levados em conta.

Kulikowsky e González (1999) acreditam que esses livros implicarão na construção das representações que a língua espanhola tem no Brasil. Para as autoras, embora o professor tenha o direito de escolher o LD que vai usar, nem sempre foi preparado para fazer essa escolha.

Um dos professores questionados respondeu que usa material importado. Embora o Mercosul tenha sido o responsável pelo retorno de espanhol à pauta das discussões sobre ensino de LE no Brasil, conforme afirmam Moreno Fernandez (2000), Fanjul (2002) e Camargo (2003), paradoxalmente não é dos países hispânicos do Mercosul que chegam os livros didáticos para o ensino da língua. A imensa maioria dos livros disponíveis para o ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil vem da Espanha. Isso se deve a basicamente dois fatos: o primeiro é que não existe nenhuma política lingüística clara e eficaz para a difusão lingüístico-cultural do espanhol ou da cultura hispana entre os países que compõem o Mercosul, o que, conseqüentemente implicou na ausência de políticas de publicação e distribuição desse material didático.

O outro fator é que na Espanha essa é uma prática bastante tradicional. Foi através da análise do material importado e produções similares brasileiras que Kulikowsky e González (1999) partiram para construção das representações que a língua espanhola tem no Brasil e conseqüentes atitudes de brasileiros em relação à ela.

É preciso ressaltar que desde a Idade Média a Espanha se preocupa em divulgar a língua castelhana, e assim, uma das modernas preocupações da Espanha do século XXI continua sendo divulgar a língua oficial de todo o território espanhol, o castelhano, principalmente através dos manuais e material sonoro para ensino da língua. O Instituto Cervantes, cujo objetivo mais claro é o de promover a língua castelhana pelo mundo, não divulga as outras três línguas oficiais da Espanha (catalão, galego e eusquera).

Alguns professores questionados responderam que produzem seu próprio material. Ainda que esta pesquisa não se detenha na elaboração desse material, no ano 2000, o tema do Seminário de Dificuldades foi a elaboração de material para a aula de espanhol nas 26 comunicações e oficinas do evento. Os temas para uso foram diversos: a tauromaquia (assuntos relacionados a touros e touradas na Espanha e países da Hispanoamérica), uso das histórias em quadrinhos, propostas de leitura de textos e conversação, além da elaboração de material para o ensino de espanhol em fins específicos.

PROBLEMA 5:

Com duas IES formando professores, a situação do espanhol em Belém está consolidada?

Para respondê-lo foi desenvolvida uma hipótese:

- As duas IES podem ajudar a impor a presença da língua espanhola em Belém, mas não são suficientes para consolidar essa presença.

Hipótese: As duas IES podem ajudar a impor a presença da língua espanhola em Belém, mas não são suficientes para consolidar essa presença.

Para confirmar esta hipótese, três perguntas foram selecionadas para os questionários de professores de espanhol e diretores de escolas de línguas:

- a) **Você acha que a presença da Unama e da Esmac pode impulsionar a divulgação do espanhol em Belém?**
- b) **O que essas instituições poderiam fazer?**
- c) **Em sua opinião, o que é necessário para o espanhol acontecer em Belém?**

Análise da pergunta: Você acha que a presença da Unama e da Esmac pode impulsionar a divulgação do espanhol em Belém?

Para esta pergunta obtive muitas respostas diferentes, ainda que não discordantes, uma vez que os sujeitos questionados acham que as duas IES podem fazer muito pelo ensino do espanhol em Belém, além da criação de alternativas para seu desenvolvimento.

Sabemos que são nas universidades, principalmente nos programas de extensão e pós-graduação, que estão as melhores condições de pesquisa, grupos de estudos, referencial teórico, material de apoio e pessoal qualificado. González (2001) ressalta o importante trabalho das universidades públicas na pesquisa do espanhol, porque os professores, com dedicação exclusiva, puderam e continuam a contribuir muito para a construção daquela reflexão docente que as pesquisas do espanhol ainda não receberam. Ainda que seja a única IES no estado que ofereça Mestrado em Linguística, a UFPA é uma das poucas IES públicas brasileiras que não oferecem a habilitação de espanhol no curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol.

De acordo com Morillo (1998) “praticamente nenhuma das importantes instituições superiores de ensino deixou de oferecer a habilitação em Letras sem a presença da Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana” (Op. cit.) a partir da metade final da década de 1990.

Os dados da Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada da Espanha no Brasil revelam que a região norte possui apenas duas universidades públicas federais que formam professores de espanhol em seus cursos de Letras - habilitação em Português e Espanhol e elas estão em Roraima e Rondônia.

Esses mesmos dados revelam que no Brasil, o ensino superior do espanhol é feito por 40 universidades públicas (18 federais, 16 estaduais e 6 municipais) e 84 particulares.

Na região Norte, além das 2 universidades federais já citadas estão 4 particulares.

Na região Nordeste estão 11 instituições públicas (4 universidades federais, 7 estaduais) e 4 particulares. Na região Centro-Oeste estão 7 instituições públicas (6 universidades federais, 1 estadual) e 3 particulares. Na região Sudeste estão 10 instituições públicas (4 universidades federais, 4 estaduais, 2 municipais) e 40 particulares e na região Sul estão 13 instituições públicas (4 federais, 5 estaduais, 4 municipais) e 28 particulares.

Segundo o mesmo documento, no Distrito Federal o espanhol é oferecido por uma universidade federal e duas instituições particulares.

Apesar de não manter a habilitação em espanhol em seu curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol, a UFPA ofereceu durante muitos anos um Curso Livre para a comunidade externa. Entre as LEM oferecidas se encontrava a língua espanhola.

Entre as atividades relacionadas ao ensino e desenvolvimento da língua espanhola em Belém promovidas por essa universidade e coordenadas por sua Casa de Estudos Hispano-Americanos está a execução das convocatórias aos exames do DELE – Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira, que segundo Moreno Fernández (2000) e Morillo (1998), é o mais reconhecido e prestigiado exame de proficiência internacional de espanhol.

De acordo com Morillo (1998), o DELE é reconhecido de tal forma pelo MEC brasileiro, que as pessoas que possuem o DELE Superior (o DELE tem três níveis: Básico, Intermediário e Superior) ao fazerem vestibular para Letras - habilitação em Português e Espanhol-Espanhol só precisam cursar as disciplinas pedagógicas e literaturas para poder começar a dar aulas de espanhol no ensino fundamental e médio. Criado pelo Instituto Cervantes e aplicado em todo o mundo, o DELE foi aplicado pela primeira vez no Brasil em 1987 e em Belém pela primeira vez em 1989.

Análise da pergunta: **O que essas instituições poderiam fazer?**

Esta pergunta também recebeu várias respostas-sugestões: as duas IES poderiam desenvolver o espanhol em Belém “oferecendo cursos de aperfeiçoamento”; “melhorando os docentes”; “ofertando boa infra-estrutura”; “melhorando o acervo” e oferecendo um “estudo lingüístico.” (?)

Pode ser que as duas instituições que oferecem o curso superior de espanhol em Belém não estejam investindo nos resultados alcançados ou talvez não haja resultados para divulgar. É certo que muito do trabalho das instituições é revelado através de suas publicações. De acordo com a documentação disponível, a Unama, com seis professores de espanhol (três especialistas, dois graduados e um professor leitor da CEC à disposição da instituição por três anos), não tem nenhuma publicação dedicada ao Hispanismo, apesar de manter duas revistas no curso de Letras - habilitação em Português e Espanhol (uma para alunos da graduação e outra do próprio curso). A Esmac tampouco oferece publicação especializada na área do Hispanismo. De acordo com documentação disponível, a Esmac tem três professores de espanhol (um mestre e dois especialistas).

Análise da pergunta: **Em sua opinião, o que é necessário para o espanhol acontecer em Belém?**

Questionados a quem recairia a responsabilidade de fazer o espanhol acontecer na cidade de Belém, obtive 13 respostas parecidas. As mais recorrentes foram que o espanhol ainda precisa dos órgãos oficiais de fomento da educação pública (SEDUC, SEMEC) e das instituições particulares que lidam com a língua em Belém (a Unama e a Esmac) para alcançar seu desenvolvimento e marcar sua presença como LE.

Segundo os professores de espanhol e diretores de escolas de línguas voluntários desta pesquisa, o desenvolvimento do espanhol também vai depender da ação dos colégios que o adotam e dos cursos livres que “comercializam sem qualidade”, da associação dos professores, da mídia e dos próprios professores, “que negligenciam seus afazeres”.

CONCLUSÃO

Procurei reunir o que existe de publicado no Brasil em termos de trabalhos sobre representações a língua espanhola, assim como trabalhos sobre atitudes lingüísticas frente o espanhol. Sei também que o aqui apresentado é pouco porque recentemente o espanhol entrou na pauta das discussões acadêmicas no Brasil. E essa discussão existente não versa sobre representações e atitudes lingüísticas nem mesmo sobre a política lingüística do ensino do espanhol no Brasil.

Algumas conclusões, no entanto, são coincidentes entre os trabalhos disponíveis e este. A mais contundente é que os voluntários desta pesquisa se portaram frente à língua espanhola da mesma maneira do que os constantes das pesquisas nos trabalhos consultados.

Creio que as atitudes lingüísticas encontradas nesta pesquisa são positivas frente à língua espanhola, já que alunos estariam estudando espanhol porque acreditam que é uma língua moderna e que lhes trará sucesso profissional.

As representações da língua espanhola, sustentadas por Kulikowsky e González (1999) de que a língua espanhola é fácil num primeiro momento de estudo e difícil a partir de seu conhecimento mais sistemático foram também encontradas nesta pesquisa. Alguns sujeitos questionados responderam que a língua espanhola não é tão fácil quanto se pensa porque é uma língua estrangeira, mesma conclusão que apresentaram Kulikowsky e González (1999) em trabalho citado nesta pesquisa.

A representação da língua espanhola proposta por Celada (2000) também foi detectada em Belém: alunos de espanhol e profissionais liberais sabem que é preciso conhecê-la para garantirem um lugar no mercado de trabalho.

A proximidade entre elas, proposta por Almeida Filho (2001) também foi o motivo pelo qual os sujeitos questionados a escolheram para prestarem o vestibular, apesar de terem estudado inglês no Ensino Médio.

As afirmações resultantes da pesquisa me fazem então concluir que o belenense representado neste trabalho, alunos universitários dos cursos de Administração, Letras - habilitação em Português e Espanhol e Secretariado Executivo Bilíngüe, professores de espanhol, diretores de escolas de línguas e profissionais liberais não diferem muito das atitudes frente ao espanhol estudadas por outros pesquisadores brasileiros.

O belenense acha que o espanhol está prestigiado na cidade porque muitos cursos livres o ensinam, mas não terá a mesma importância que o inglês tem, nem será a língua estrangeira mais falada no Brasil.

Os sujeitos questionados geralmente sabem definir o que é o Mercosul, tratado que, de acordo com Moreno Fernández (2000), Fanjul (2002) e Camargo (2003) trouxe de volta ao Brasil o interesse em estudar espanhol. Sabem também que a bonança provocada pelo Tratado e propagada pela mídia ainda é inexistente em Belém.

Quanto à adoção de políticas linguísticas decorrentes do afã de estudar espanhol já presente em outros estados, gerando os Centros para o ensino de LE para alunos de escolas públicas, ainda não chegou ao Pará. O Estado apenas instituiu o ensino do espanhol no terceiro ano do Ensino Médio, como forma de preparar esse aluno para o vestibular.

Posso concluir também que em Belém os professores atuantes no ensino do espanhol têm a mesma formação dos analisados por Camargo (2003): nas salas de aula de Belém é possível encontrar nativos, portadores do DELE, formados no curso livre onde ensinam e licenciados em Letras - habilitação em Português e Espanhol. Professores e diretores de escolas de línguas questionados, no entanto, acham que esta situação pode mudar se o Estado, a Associação de Professores, os cursos livres e as duas IES que formam

professores de espanhol em Belém criarem alternativas e oportunidades para que o ensino da língua espanhola e sua pesquisa cresça e se desenvolva.

Ao final da minha pesquisa, pude comprovar que Belém não está tão distante dos outros lugares quando se trata de representações e atitudes frente à língua espanhola. O que acontece é que esses outros lugares já estão fazendo alguma coisa pela língua, principalmente promovendo sua discussão nas universidades e associações de professores. O Mercosul, exaustivamente defendido como o provedor dessa mudança em relação às políticas lingüísticas a promoverem seu ensino, não é tão influente como em outras regiões do Brasil, especialmente na sudeste e sul.

A partir do momento em que órgãos públicos e privados realmente percebam a importância da língua espanhola para a formação do caráter do amazônida, é provável que este e outros trabalhos que poderão surgir fiquem na memória acadêmica como uma grande contribuição para essa formação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **O Professor de língua estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 13-21.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª.ed Campinas, SP: Pontes, 2002.

ALVES, Francisco. O idioma como fator de integração no Cone Sul: um breve estudo de caso. **Artexto**. Rio Grande, RS. No. 12, p. 11 – 19, 2001.

ALVES, Janaína. Amigos cada vez mais falsos. Los heterosemanticos en español y portugués. **Signum**, Vitória. Ano IV, n. 5, p. 37-42, jan-jul. 2003.

ARIAS, Sandra. **Guia do Espanhol para quem só fala Portunhol**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

AYLLÓN, Bruno. Brasil – España: una relación consolidada pero incompleta. <http://www.hispanista.com.br>, v.II, n. 5. abril/mayo/ junio 2001. [acesso em 02 set. 2004].

BAPTISTA, Livia. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. **Trab. em Lingüística Aplicada**. Campinas. SP. No. 42, p. 107 – 123, jul/dez, 2003.

_____. Estudo das Políticas Lingüísticas implantadas no Brasil no século XX e sua relação com o ensino regular das línguas espanhola e inglesa. **Atas do VIII Simpósio Internacional de Comunicación Social**, La Habana, Cuba, 2003.

BARROS, Helena. **Língua Espanhola**. Câmara dos Deputados: Brasília, 2001. <http://www.mec.org.br> [acesso em 02 set. 2004].

BOLOGNINI, Carmen; PAYER, Maria Onice. Línguas de Imigrantes. **Revista da SBPC** ano 57 no, 2, pág. 42 a 46. abril/mai/jun. 2005.

BONN, Joachim. Contatos lingüísticos no Rio Grande do Sul e o MERCOSUL. <http://www.ipol.org.br> [acesso em 09 jan. 2005].

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar e o que dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

CALVET, Louis-Jean. **Les politiques linguistiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

_____. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Le marché aux langues. Lês effets linguistiques de la mondialization**. França : Plon, 2002a.

CAMARGO, Moacir. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2003. <http://libidigi.unicamp.br/document> [acesso em 05 jan. 2005].

CAMPOS-FLORES, Arian; FINEMAN, Howard. A Latin Power surge. **Newseek Magazine**. Vol. CXLV no. 22. p. 21 – 27, 30 de maio de 2005.

CASANOVA, Lourdes. **Internet para profesores de español**. 1ª reimpr. Madrid: Edelsa, 1999.

CELADA, Maite. Actualidad y memoria del español en Brasil. www.hispanista.com.br, v.I, n. 2. abril/mayo/ junio 2000. [acesso em 02 set. 2004].

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ENSINO MÉDIO 2003. Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará. Departamento de Ensino Médio. Belém, 2003.

CORVALÁN, Graziela. El español en contacto con otras lenguas. **Anales del I Congreso Internacional de la Lengua Española**. Sevilla, 1992. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 06 jan. 2005].

CRUZ, Ma. de Lourdes. Breve panorama do processo evolutivo do espanhol e do português no plano fonológico e intercâmbios lingüístico-culturais entre essas comunidades lingüísticas. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos** vol. 13. p. 143 - 158. Brasília, 2003.

DATOS Y CIFRAS. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada de España en Brasil. Brasília, 1998. <http://www.sgei.mec.es/br/consq.htm> [acesso em 11 jun. 2004].

DÍAZ, Rafael. La lengua española y su enseñanza en Brasil como lengua extranjera. **Anais do 2º Encontro de Estudos Românicos**. P. 121 – 134. UFMG, 1995.

DURÃO, Adja. ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, vol.12 p. 13 - 28. Brasília, 2002.

ELIZAICÍN, Adolfo. El español en contacto con otras lenguas. **Anales del I Congreso Internacional de la Lengua Española**. Sevilla, 1992. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 06 jan. 2005].

ENCONTRO COM O MERCOSUL. Folheto do projeto. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2005.

FANJUL, Adrián. Espacio de la persona en la versión portugués-español: un problema de identidad discursiva. **Revista de estudos Acadêmicos Unibero**. Ano V. vol 10 p. 135 – 154. São Paulo, jul/dez 1999.

_____. **Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.

_____. Português brasileiro, Espanhol de onde? Analogias incertas. **Letras&Letras**, No. 20 vol.1 p. 165 -183, Uberlândia, 2004.

FERREIRA, Itacira. Português/Espanhol – Fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percilia (orgs.) **Tópicos em Português Língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 141 – 156.

FERNÁNDEZ, C. Español, materia prima del futuro. **Cuadernos Cervantes**, no. 39. <http://www.cuadernoscervantes.com> [acesso em 20 jul. 2004].

FIGUEIREDO, Sandra. **Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de alemão, espanhol, francês inglês e português**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2003. <http://libidigi.unicamp.br/document/> [acesso em: 05 jan. 2005].

FIGUEROA, Francisco. El español crece en la tierra fértil brasileña. **Anales del II Congreso Internacional de la Lengua Española** Valladolid, 2001 <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 03 dez. 2004].

GARGALLO, Isabel. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

GONZÁLEZ, Mario. O plurilingüismo na escola pública: possíveis caminhos. **Linha D'Água**. No. 6 p. 30 – 33. São Paulo, 1988.

_____. El Hispanismo en Brasil. **Anais do II Congreso Internacional de la Lengua Española**. Valladolid, 2001. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 03 dez. 2004].

GONZÁLEZ, Neide. La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños. <http://www.hispanista.com.br>, v.I, n. 2. abril/mayo/ junio 2000. [acesso em 02 set. 2004].

_____. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación del Brasil). **Revista Electrónica de Didáctica E/LE** Número 0, março de 2004. <http://www.scgi.mec.es/redele/revista/htm> [acesso em 06 jan. 2005].

GUBERMAN, Mariluci. El español en Brasil: las políticas educacionales y la industria editorial. **Anales del II Congreso Internacional de la Lengua Española**. Valladolid, 2001 <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 03 dez. 2004].

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Silva e Guaracira Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMEL, R. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (org). **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 41 – 73.

ISRAEL, Ma. Josefina. O ensino de espanhol para lusofalantes: uma experiência. **Artexto**. Rio Grande, RS. No. 5, p. 57 – 60, 1994.

KLEIMAN, Ângela. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____. (org.) **A Formação do professor: perspectivas em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 13 – 25.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nos mesmos**. Trad. Maria Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KULIKOWSKY Maria Z.; GONZÁLEZ, Neide. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. 1999. <http://www.sgci.mec.es/br/abeh/htm> [acesso em 06 jan. 2005].

KULIKOWSKY, Maria Z. La adquisición de la lengua española. <http://www.hispanista.com.br>, v.I, n. 2. abril/mayo/ junio 2000. [acesso em 02 set. 2004].

LIMA, Lucielena. Análisis de actividades propuestas en siete manuales brasileños de E/LE según los tipos de programas: formales, funcionales y procesales. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos** vol. 11. p. 81-100. 2001.

LAFUENTE, F.; ESCUDERO, Javier. El español en Brasil. **Política Exterior** vol. XVIII n. 102 nov/dic 2004.

LEFFA, Vilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas** (APLIESP) no. 4 p. 13-24. 1999.

MARTINEZ, Sergio. Unidad lingüística hispano-americana: una revisión desde la óptica de la planificación lingüística y de la enseñanza de la lengua. <http://www.hispanista.com.br>, v.I, n. 4. ene/feb/mar 2001. [acesso em 02 set. 2004].

MARQUES, Elizabete. **Crenças e Pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar LE (espanhol) em um curso de Licenciatura**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNESP, São José do Rio Preto, 200. <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/> [acesso em 05 jan. 2005].

MATTA, Fernando. Los proyectos transfrontera: el nuevo lenguaje de la comunicación en América Latina. **Anales del I Congreso Internacional de la Lengua Española**. Sevilla, 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 03 dez. 2004].

MÁTTAR NETO. **Metodologia Científica na Era da Informática**. São Paulo: Saraiva, 2003.

McGROARTY, Mary. Language attitudes, motivation, and standards. In: McKAY, Sandra; HORNBERGER, Nancy. **Sociolinguistics and Language Teaching**. 4a.ed. Nova York: Cambridge, 1998. p. 3 – 46.

MELLO, A. Atitudes lingüísticas de adolescentes Americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. **Revista de Letras**. No. 22. p. 85 -114. Campinas, SP: dezembro, 2003.

MENON, Odete. Acordos comerciais são benéficos para as línguas? **Boletim da ABRALIN**. Vol. 24. p. 55 – 63. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 5ª reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORALES, Humberto L. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1989.

MORÁN, José Manuel. La lengua de siempre y los negocios del futuro. **Anales del I Congreso Internacional de la Lengua Española**. Sevilha, 1992. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 03 dez. 2004].

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. **Anuário do Instituto Cervantes ano 2000**. <http://cvc.cervantes.es> [acesso em 25 jun. 2004].

_____. Si Brasil tuviera maestros, el español seria lengua obligatoria. **Cuadernos Cervantes**, no. 29. <http://cvc.cervantes.es> [acesso em 21 jun. 2004].

MIRANDA NETO, O. Representações do social e do lingüístico na clivagem do sujeito. **Letras & Letras**. Vol 13. p. 275-283, Uberlândia, jul/dez. 1997.

OLIVEIRA, Gilvan. (org.) **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Enio. **Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas de São Paulo**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2003. <http://libidigi.unicamp.br/document/> [acesso em 05 jan. 2005].

ORLANDI, Eni. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. SP: Pontes, 4ª ed. 1996.

_____. Ética e Política Lingüística. In: **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. No. 1. Unicamp/Pontes, Campinas, SP: 1998.

_____. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 4ª. ed. 2002.

PACHECO, Claudia. Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE. In: FANJUL, Adrian et alli (org). **Hispanismo 2002**. vol 2 São Paulo: Humanitas: Associação Brasileira de Hispanismo (ABH), 2004. p. 26 – 30.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS para o Ensino Médio. Vol. 2. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PARAQUETT, Márcia. Espanhol, língua estrangeira – um objeto fundamental. **Caligrama**, Vol. 3 p. 117 - 128, Belo Horizonte, nov/1998.

PATROCINIO, M; RODEA, Marisela. Planejamento de ensino de português para falantes de espanhol: uma proposta de bases alternativas em contexto de imersão. **Trab. em Lingüística Aplicada**. Campinas. SP. No. 16, p. 55 – 66, jul/dez, 1990.

PIRON, Claude. **O desafio das línguas: da má gestão ao bom senso**. Trad. Ismael Ávila. Campinas, SP: Pontes; Brasília, DF: BEL, 2002.

POLETTI, Dorivaldo. **A CEPAL e a América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

POZZI, Sandro. Los europeos ven el español como una de las lenguas más útiles. **Cuadernos Cervantes**, no. 28. <http://cvc.cervantes.es> [acesso em 25 jun. 2004].

RAJAGOPALAN, K. Representation of identities and the Politics of representation in cognition. **Alfa**. No. 45 p. 87 – 96, São Paulo, 2001.

RAZKY, Abdelhak. Novas tecnologias, cultura e ensino das línguas. **Moara**, n. 11 p. 151 - 164, Belém, jan/jun 1999.

REGO, Clóvis. **Subsídios para a historia do Colégio Estadual “Paes de Carvalho”**. Belém: Edufpa/L&A Editora, 2002.

ROJAS, Carmen. **Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE**. Embaixada da Espanha, CEC. Brasília, 2001.

ROSA, Marli. A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização de capital (“Globalização”) 129 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2003. <http://libidigi.unicamp.br/document/> [acesso em 05 jan. 2005].

ROSA, Feu. La cuestión del idioma en el ámbito del MERCOSUR. **Anales del II Congreso Internacional de la Lengua Española**. Valladolid, 2001. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos> [acesso em 06 jan. 2005].

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüística**. trad. Aurora Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

SANTOS, Ma. Helena **O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 253 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em <http://libidigi.unicamp.br/document> [acesso em 05 jan. 2005].

SARAIVA, José Flavio. Os avanços educacionais do MERCOSUL. **Anais do Simpósio O Cone Sul no contexto internacional**. Edipucrs: Porto Alegre, 1995. p.103 – 112.

SCHUMM, Gabriele. **Um estudo enunciativo de uma política de línguas: uma identidade misturada**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em <http://libidigi.unicamp.br/document/> [acesso em 05 jan. 2005].

SEMINO, Ma. Josefina. Interlengua y enseñanza comunicativo-pedagógica del español como lengua extranjera en el sur de Brasil. **Artexto**. No. 13. p. 67 – 93. Rio Grande, RS, 2002.

SERRANI, Silvana. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de las lenguas. In: ORLANDI, E. (org) **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 179 – 191.

SERRANI-INFANTE, Silvana. MERCOSUL: conjuntura que Poe em xeque o que é compreender português e espanhol. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL**. Vol 2. p. 692 - 694. João Pessoa, 1995.

VARELA, Lia. La Argentina y las políticas lingüísticas de fin de siglo. **Boletim da ABRALIN**. vol. 24. p. 83 – 95. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 1999.

VILLALBA, Terumi. O mito da língua fácil na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical. **Caleidoscópio**. p. 101 – 107. Unisinos. São Leopoldo: jan/jun 2004.

WILEY, Terrence. Language planning and policy. In: McKAY, Sandra; HORNBERGER, Nancy. **Sociolinguistics and Language Teaching**. 4a.ed. Nova York: Cambridge, 1998. p. 103 – 147.

ANEXOS

12. Além do aeroporto de Belém, onde mais se pode ouvir espanhol em Belém?

Não sei onde falam espanhol em Belém.

Eu acho que _____

13. Você acha que o espanhol será a língua estrangeira mais falada no Brasil?

Não. Sim, porque _____

14. Para você, o espanhol é uma língua...

Sexy Moderna Romântica

Eu acho que o espanhol é _____

15. No seu curso é obrigatório o espanhol. E se não fosse, você estaria estudando essa língua?

Sim, porque _____

Não, porque _____

Não sei

16. Você acessa páginas em LE na internet?

Eu não sou internauta

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em português

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em inglês

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em espanhol

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em _____

17. Saber espanhol hoje significa o que para você:

() mais chances de emprego

() maior facilidade de estudar no exterior

() maior quantidade de amigos brasileiros na internet

() maior quantidade de amigos nativos do espanhol na internet

() _____

18. Como você definiria o Mercosul?

O Mercosul é _____

19. Para você o Mercosul em Belém é realidade (você vê resultados) ou ficção?

Em Belém eu acho que o Mercosul é _____

20. Depois do Mercosul você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?

Eu sei mais sobre os fatos da língua espanhola

Eu sei menos sobre os fatos da língua espanhola

Sei o mesmo que sabia antes.

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa sobre como vêm os professores de espanhol essa língua em Belém, assim como os efeitos do Mercosul em nossa cidade. Responda com atenção. Suas respostas serão confidenciais. Grata pela atenção.

21. Dê nota de 1 a 5 para o nível de importância dessas línguas para você.

ALEMÃO	ESPAÑHOL	FRANCÊS	INGLÊS	ITALIANO

22. Em relação ao inglês você acha que o espanhol tende a ser...

- Tão importante quanto o inglês.
- Menos importante que o inglês.
- Continuará a ser uma língua estrangeira como as outras.

23. Você acha que Belém tem muitos ou poucos cursos livres de espanhol?

- Poucos
- Muitos
- O número suficiente
- Não sei

24. Você acredita que com isso o ensino do espanhol em Belém deva estar...

- Bom
- Fraco
- Não sei

25. Em sua opinião, espanhol tem futuro em Belém?

- Sim
- Não
- Não sei

26. Para você, o espanhol é uma língua...

- Sexy
- Moderna
- Romântica

Eu acho que o espanhol é _____

27. Você acessa páginas em LE na internet?:

- Eu não sou internauta

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em português

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em inglês

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em espanhol

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em _____

28. Para você o Mercosul em Belém é realidade (você vê resultados) ou ficção?

Em Belém eu acho que o Mercosul é _____

29. Depois do Mercosul você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?

- Eu sei mais sobre os fatos da língua espanhola
- Eu sei menos sobre os fatos da língua espanhola
- Sei o mesmo que sabia antes.

30. Que notícia sobre o espanhol você se lembra agora?

Eu lembro _____

31. Você sabe qual é a proposta para o ensino do espanhol nas escolas de Belém?

Sim, _____

Não.

32. Na sua profissão você procura estar atualizado?

Sim.

Não.

Sim, quando posso.

Sim, sempre.

33. O que você faz para manter-se atualizado?

Vou a congressos

Leio livros, etc.

Vou ao cinema

Compro CD, fitas.

34. Você sabe se os professores da escola onde você trabalha são licenciados em Letras?

Sim, eles são licenciados em Letras.

Eu não sei que formação eles tem.

Outra resposta: _____

35. Quantos alunos você tem?

Eu tenho _____

Outra resposta: _____

36. Quantos alunos são, por media, em sala de aula?

Nas salas são geralmente _____

Outra resposta: _____

37. Você adota livro didático (LD) da SEDUC ou faz seu próprio material?

38. Você acha que a presença da Unama e da Esmac pode impulsionar a divulgação do espanhol em Belém?

Sim.

Não.

39. O que essas instituições poderiam fazer?

Eu acho _____

40. Em sua opinião, o que é necessário para o espanhol acontecer em Belém?

Eu acho _____

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa para saber como alguns dos gestores de escola em Belém vêem a língua espanhola, assim como os efeitos do Mercosul em nossa cidade. Responda com atenção. Suas respostas serão confidenciais. Grata pela atenção.

41. Você já se atreveu a falar espanhol?

Não. Já. Foi quando _____

42. Dê nota de 1 a 5 para o nível de importância dessas línguas para você.

ALEMÃO	ESPAÑHOL	FRANCÊS	INGLÊS	ITALIANO

43. Em relação ao inglês você acha que o espanhol tende a ser...

- Tão importante quanto o inglês.
 Menos importante que o inglês.
 Continuará a ser uma língua estrangeira como as outras.

44. Você acha que Belém tem muitos ou poucos cursos livres de espanhol?

Poucos Muitos O número suficiente Não sei

45. Você acredita que com isso o ensino do espanhol em Belém está...

Bem Fraco Não sei

46. Em sua opinião, espanhol tem futuro em Belém?

Sim Não Não sei

47. Para você, o espanhol é uma língua...

Sexy Moderna Romântica

Eu acho que o espanhol é _____

48. Para você o Mercosul em Belém é realidade (você vê resultados) ou ficção?

Em Belém eu acho que o Mercosul é _____

49. Depois do Mercosul você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?

- Eu sei mais sobre os fatos da língua espanhola
 Eu sei menos sobre os fatos da língua espanhola
 Sei o mesmo que sabia antes.

50. Você sabe qual é a proposta para o ensino do espanhol nas escolas de Belém?

Sim, _____

Não.

51. Você sabe quantas escolas de Ensino Médio em Belém incluem o espanhol no currículo?

Em Belém são _____

Eu não sei quantas escolas tem espanhol no currículo.

52. Você sabe se os professores da escola onde você trabalha são licenciados em Letras?

Sim, eles são licenciados em Letras.

Eu não sei que formação eles tem.

Outra resposta: _____

53. Você acha que a presença da Unama e da Esmac pode impulsionar a divulgação do espanhol em Belém?

Sim.

Não.

54. O que essas instituições poderiam fazer?

Eu acho _____

55. Em sua opinião, o que é necessário para o espanhol acontecer em Belém?

Eu acho _____

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa sobre como vêm os professores de espanhol essa língua em Belém, assim como os efeitos do Mercosul em nossa cidade. Responda com atenção. Suas respostas serão confidenciais. Grata pela atenção.

56. Dê nota de 1 a 5 para o nível de importância dessas línguas para você.

ALEMÃO	ESPAÑHOL	FRANCÊS	INGLÊS	ITALIANO

57. Em relação ao inglês você acha que o espanhol tende a ser...

- Tão importante quanto o inglês.
 Menos importante que o inglês.
 Continuará a ser uma língua estrangeira como as outras.

58. Você acha que Belém tem muitos ou poucos cursos livres de espanhol?

- Poucos Muitos O número suficiente Não sei

59. Você acredita que com isso o ensino do espanhol em Belém deva estar...

- Bom Fraco Não sei

60. Em sua opinião, espanhol tem futuro em Belém?

- Sim Não Não sei

61. Para você, o espanhol é uma língua...

- Sexy Moderna Romântica

Eu acho que o espanhol é _____

62. Você acessa páginas em LE na internet?:

- Eu não sou internauta

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em português

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em inglês

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em espanhol

Eu acesso muitas poucas quase nenhuma página(s) em _____

63. Para você o Mercosul em Belém é realidade (você vê resultados) ou ficção?

Em Belém eu acho que o Mercosul é _____

64. Depois do Mercosul você sabe mais sobre fatos da língua espanhola ou sabe menos?

- Eu sei mais sobre os fatos da língua espanhola
 Eu sei menos sobre os fatos da língua espanhola
 Sei o mesmo que sabia antes.

65. Que notícia sobre o espanhol você se lembra agora?

Eu lembro _____

66. Você sabe qual é a proposta para o ensino do espanhol nas escolas de Belém?

Sim, _____

Não.

67. Na sua profissão você procura estar atualizado?

Sim.

Não.

Sim, quando posso.

Sim, sempre.

68. O que você faz para manter-se atualizado?

Vou a congressos

Leio livros, etc.

Vou ao cinema

Compro CD, fitas.

69. Você sabe se os professores da escola onde você trabalha são licenciados em Letras?

Sim, eles são licenciados em Letras.

Eu não sei que formação eles tem.

Outra resposta: _____

70. Quantos alunos você tem?

Eu tenho _____

Outra resposta: _____

71. Quantos alunos são, por media, em sala de aula?

Nas salas são geralmente _____

Outra resposta: _____

72. Você adota livro didático (LD) da SEDUC ou faz seu próprio material?

73. Você acha que a presença da Unama e da Esmac pode impulsionar a divulgação do espanhol em Belém?

Sim.

Não.

74. O que essas instituições poderiam fazer?

Eu acho _____

75. Em sua opinião, o que é necessário para o espanhol acontecer em Belém?

Eu acho _____