

O ENSINO DE ESPANHOL/ LE: UMA TRAJETÓRIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Maria Cecília Bevilaqua (UERJ)

RESUMO: Este artigo pretende contribuir para discussões sobre a trajetória do ensino de espanhol no contexto brasileiro, a partir da análise de relatos de professores universitários do idioma. Com base na noção de polifonia (DUCROT, 1987), reúne marcas que permitem uma melhor compreensão de aspectos que marcaram a memória desse ensino.

PALAVRAS-CHAVE: memória, espanhol, relatos docentes.

ABSTRACT: *This paper intends to contribute to discussions on the trajectory of Spanish teaching in the Brazilian context, through the analysis of Spanish professors' reports. Based on the notion of polyphony (DUCROT, 1987), it gathers landmarks that allow a better understanding of aspects that marked the memory of this idiom teaching.*

KEYWORDS: *memory, Spanish, professors' reports.*

Apresentação

Refletir acerca da memória do ensino de língua espanhola a partir do enfoque nas relações entre formação e a atuação profissional da área é o desafio que assumimos no presente artigo. O campo teórico em que se ancoram as idéias aqui apresentadas é caracterizado pela intersecção entre os estudos da linguagem e do mundo do trabalho, particularmente no que se refere à vertente que se volta para o estudo dos discursos *sobre* o trabalho (LACOSTE, 1995). É sob essa perspectiva que voltamos nosso olhar para relatos de professores universitários de espanhol que atuam no Rio de Janeiro.

Com base no princípio de que toda a atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais é produzida (BAKHTIN, 2003), interessamo-nos, neste estudo, pela análise de discursos que, embora constituídos em situação externa ao trabalho de ensino *stricto sensu*, garantem a circulação de sentidos atribuíveis a essa prática. A seleção do *corpus* de análise considera nossa atuação como professora de espanhol e o

conseqüente interesse de contribuir para o aprofundamento da compreensão do trabalho do professor do idioma no contexto atual.

Cabe ressaltar que a proposta aqui desenvolvida vincula-se ao projeto intitulado *Relatos de professores universitários de espanhol / LE que atuam no RJ: uma análise lingüístico-discursiva*, desenvolvido no âmbito de nossa atuação como bolsista de Iniciação Científica (IC)¹. O estudo por nós realizado orientou-se pelo propósito de alcançar uma maior visibilidade sobre a trajetória do ensino de espanhol no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, marcada por ausências e retomadas no currículo escolar². Diante da falta de conservação de registros sobre essa trajetória, a via que seguimos foi a do resgate e análise de relatos produzidos em situação de entrevista por professores universitários do idioma que atuam no estado, cuja formação ocorreu nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente.

Em um âmbito maior, a realização desse estudo permitiu-nos observar como aspectos de trajetórias pessoais apontam para questões referentes à memória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro. Podemos, afirmar, nesse sentido, que o acesso a relatos de professores acerca de seu próprio percurso profissional, possibilitou-nos o resgate de certa dimensão da historicidade desse trabalho (ROCHA, DAHER E SANT'ANNA, 2002), o que envolve, em grande medida, a verificação de elementos que atestam a complexidade constitutiva da atividade docente da área. Assim, podemos encontrar nesses textos referências a um fazer profissional atravessado por diversos saberes e práticas, além dos níveis prescritos com os quais dialoga.

A partir dessas considerações, o objetivo do presente artigo se define pelo interesse de observar, sob a perspectiva discursiva, como os docentes caracterizam o ensino de espanhol em diferentes contextos históricos com base em sua própria experiência como alunos e como professores do idioma. Acreditamos que esse enfoque possibilite uma melhor compreensão de aspectos do ensino de espanhol no passado, permitindo-nos a verificação de rupturas e continuidades nessa trajetória. As reflexões a respeito desse percurso podem, ainda, suscitar questões que contribuam para a melhor compreensão da atual prática docente do idioma, uma vez

¹ Remetemo-nos aqui à nossa participação no projeto intitulado *Práticas de Linguagem e mundo do trabalho: exames de seleção profissional* (DAHER: prociência/UERJ/FAPERJ, 2005-2008).

² O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma trajetória peculiar com relação ao ensino dos demais idiomas. Seu trajeto se inicia oficialmente em 1942, quando se integra ao currículo das escolas e é interrompido em 1961, devido a mudanças na legislação educacional. No Rio de Janeiro, o idioma retorna à grade escolar no ano de 1985, quando é realizado o primeiro concurso para professor de espanhol da rede estadual.

que se compreende o passado como elemento participante da constituição do presente e que pode, inclusive, orientar projetos futuros.

Nos discursos dos professores, observamos uma grande quantidade de recursos de qualificação explícitos como adjetivos e advérbios em comentários relativos ao ensino de espanhol. Tal fato nos motivou a centrar nossas reflexões nos processos avaliativos que refletem, nos enunciados, o modo como os entrevistados se posicionam diante de aspectos do ensino do idioma. Desse modo, como principal porta de entrada para observar a caracterização do ensino de espanhol por parte dos professores, destacamos a análise de elementos avaliativos (KERBRAT-ORECCIONI, 1980) que remetem a processos que indicam o “grau de adesão” (forte/fraco; correto/incorrecto; apoio/rejeição) do enunciador ante os conteúdos enunciados.

Na observação dessas marcas nas transcrições das entrevistas, verificamos que muitas delas se atribuem a outras vozes inseridas nos enunciados dos professores. Por isso, recorreremos aos estudos de Oswald Ducrot (1987) a respeito da noção de polifonia, que se define como a incorporação feita pelo locutor de asserções de outros enunciadores. Entre as marcas lingüísticas que impõem a leitura polifônica destacadas por Ducrot, privilegiamos o emprego do conectivo “*mas*”, devido à sua grande incidência no *corpus*, assinalando a presença de diferentes pontos de vista.

A seguir, apresentamos algumas considerações referentes à análise dos relatos. Buscamos observar como a inscrição da subjetividade dos professores, expressa por meio de elementos avaliativos, apresenta-se nos enunciados de forma explícita ou implícita e os efeitos de sentido decorrentes dessas manifestações. Observamos, portanto, não somente o que diz o entrevistado, mas também, e principalmente, como o diz. Assim, nosso interesse recai sobre a forma como o enunciador se constitui como sujeito no discurso.

Uma memória de ensino entre vozes de professores

Nesta seção, observamos, por meio da análise de marcas lingüísticas, como os entrevistados manifestam opiniões e juízos de valor com relação ao ensino de espanhol em diferentes contextos históricos. Nosso objetivo é observar como se constroem determinados

sentidos nos textos no que se refere à caracterização do ensino de espanhol em um passado recente.

No que se refere à identificação dos fragmentos, utilizamos as expressões “P60”, “P70” e “P80”, para referir-nos aos discursos dos professores cuja formação universitária no idioma ocorre nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente.

Com relação à organização da análise, chegamos à uma divisão em duas partes: (I) formação do professor (II) atuação, visando a contemplar esses dois momentos das trajetórias profissionais dos entrevistados.

(I) Formação do professor

Com o objetivo de verificar como ocorreu, inicialmente, o envolvimento do professor entrevistado com o espanhol, apresentamos a seguinte indagação: “*De onde surgiu seu interesse pelo espanhol?*”. Observemos uma resposta dada à pergunta:

| | |
|-----|--|
| P60 | Olha, faz muito tempo... Eu fiz o meu curso em 1967, eu entrei na universidade. Em 1967 ninguém falava espanhol, não é? Eu acho que eu tive essa vontade por pura rebeldia, exatamente porque não podia, eu quis. Era uma aventura, <i>mas uma aventura que deu certo.</i> |
|-----|--|

Nesse primeiro momento da entrevista, o professor é convidado a falar sobre a possível razão – ou razões – que o motivou a estudar espanhol. O entrevistado, no entanto, responde a pergunta destacando exatamente a não existência de uma motivação precisa para estudar o idioma no momento de seu ingresso à universidade, nos anos 60. Assim, remete-se à caracterização desse contexto como um momento em que o espanhol não tinha expressividade no cenário educacional, pois, segundo o entrevistado, ninguém falava o idioma no Brasil, informação que supõe que o interlocutor compartilhe, já que utiliza a expressão “*não é*”.

Naquele contexto, segundo o professor, estudar espanhol era algo que não se podia fazer. Tal afirmação nos leva a refletir sobre o modo como se observa o estudo de espanhol no período, ou seja, como algo que figura sob uma “proibição”. Proibição essa que podemos considerar com

relação à condição imposta pela Lei³ que vigorava no período da ditadura militar, quando o contexto internacional favorece o estudo do inglês, em detrimento dos demais idiomas. É importante observar que a consideração do estudo de espanhol como algo proibido permite ao professor caracterizar-se a si mesmo como rebelde, por subverter tal imposição, e à sua atitude como uma “*aventura*”.

Essa última caracterização se reformula por intermédio do conectivo “*mas*”, cujo sentido, de acordo com Ducrot (1987), implica “instruções” dadas ao co-enunciador para que este possa construir uma interpretação que exige uma compreensão do contexto, além de uma interpretação das palavras. O termo, segundo o autor, tem um valor específico na língua, pois indica a relação entre duas idéias contraditórias, em que a proposição que sucede a conjunção caracteriza o “argumento mais forte” com relação à proposição que lhe antecede. Desse modo, no enunciado do entrevistado, observa-se que o uso da expressão “*uma aventura que deu certo*” permite ressaltar o êxito decorrente da opção do entrevistado por estudar espanhol, algo que provavelmente não ocorreria por se tratar de uma “*aventura*” empreendida em um momento totalmente desfavorável.

Observemos a resposta dada à questão por outro entrevistado:

| | |
|-----|---|
| P70 | Eu fiz exame vestibular em 74 pra português-espanhol na UFRJ e eu não tinha uma preferência especial pelo espanhol não, não tinha nenhuma razão pra querer espanhol. A razão que me motivou naquele momento foi que eu achei que era <i>mais fácil</i> eu entrar. (...) Eu gostava do curso de Letras, eu queria fazer Letras, eu achei que essa era uma entrada <i>menos difícil</i> . (...) eu <i>acabei fazendo</i> português-espanhol e gostei muito. |
|-----|---|

O entrevistado P70 destaca uma razão pragmática para a escolha do curso de Letras Português-espanhol: a maior facilidade para ingresso na habilitação nos anos setenta. Desse modo, deixa claro o fato de que não tinha nenhum interesse específico pelo idioma. Ao utilizar a expressão “*mais fácil*”, posteriormente reformulada por “*menos difícil*”, o professor estabelece uma comparação entre o ingresso na habilitação Português- espanhol e as demais opções oferecidas no curso de Letras. Com isso, caracteriza a condição do espanhol no ensino universitário, na década de 70, como um curso relativamente mais acessível, de menor

³ Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4124/61 transforma a língua estrangeira em Disciplina Complementar, deixando a escolha do idioma sob a responsabilidade das escolas, o que resulta no quase apagamento do ensino de espanhol nas escolas de ensino básico.

concorrência, já que nessa época o estudo do idioma ainda não havia alcançado amplitude nos contextos de ensino se o comparamos ao inglês, por exemplo. A relativa facilidade de ingresso ao curso universitário de espanhol, apontada pelo entrevistado, pode ser interpretada, ainda, com relação à idéia de que a aprendizagem do espanhol é mais fácil para os luso-falantes, devido à semelhança entre o espanhol e o português.

| | |
|-----|---|
| P80 | Na época que eu decidi que ia fazer vestibular eu queria fazer Letras e eu gostaria de estudar português, eu queria estudar língua portuguesa e não queria muito estudar literatura. Então, eu ia fazer português e uma língua estrangeira pra não ter que fazer muita literatura. (...) Então, tinha o espanhol que era uma língua pela qual eu tinha simpatia, que tinha tido esse contato, quer dizer, o ouvido já era mais ou menos acostumado à musicalidade da língua, sei lá, aí eu optei por fazer Português-Espanhol, por isso, mas o meu foco, quando eu fiz vestibular, era a língua portuguesa, não era a língua espanhola. Foi na faculdade que eu <i>acabei chegando</i> à conclusão de que eu queria trabalhar com o espanhol mesmo, fui me distanciando do português e pegando mais o espanhol. |
|-----|---|

O professor apresenta razões pessoais relacionadas à opção pelo estudo de espanhol na universidade, sem indicar informações sobre a condição do idioma à época. Como o P70, esse professor deixa claro que não tinha nenhum interesse especial pelo espanhol, mas que escolheu o idioma porque não queria estudar literatura. Cabe observar que o destaque dessa motivação aponta para a valorização da literatura no contexto de formação do entrevistado.

É importante destacar que a utilização das expressões “*acabei fazendo*” , por P70, e “*acabei chegando*”, por P80, ressalta ainda mais a não existência de um interesse específico dos entrevistados pelo estudo do espanhol. Nas perífrases está a idéia de consequência, pois indicam o ponto final de processos que vêm desde o passado. Os verbos “fazer” e “chegar” têm noção de resultado nesse contexto devido ao emprego do verbo “acabar” (GARCIA, 2000, p.91). O gerúndio marca a duração dos processos e, nesses casos especificamente, destaca a dificuldade da tomada de decisão de estudar espanhol. Caracteriza-se, dessa forma, a opção pelo idioma como o ponto final de uma sucessão de fatores.

Observa-se que os entrevistados, ao apresentar comentários relativos ao seu envolvimento inicial com o espanhol, ressaltam a condição desfavorável do idioma no cenário educacional, o que influencia, de uma maneira ou outra, sua escolha diante do estudo do idioma, e revelam seu posicionamento com relação a esse quadro.

Ao responder a segunda questão proposta no roteiro de entrevista, “*como foi sua formação na graduação?*”, o entrevistado P60 comenta:

| | |
|-----|--|
| P60 | <i>Bastante precária</i> , o que me leva a fazer hoje uma reflexão. Tem-se falado muito em metodologia em língua estrangeira, e eu acho que a minha experiência me dá a certeza absoluta de que <i>todos os métodos são bons, todos</i> . Ainda que a gente fique sempre tentando descobrir qual é a melhor maneira. <i>A melhor maneira é aquela que o aluno e o professor querem</i> . |
|-----|--|

Na resposta, verifica-se a presença da expressão “*bastante precária*”, cujo sentido marca a formação do entrevistado de maneira depreciativa. No entanto, a reflexão acerca do assunto permite ao professor afirmar que “*todos os métodos são bons*” e que “*a melhor maneira é aquela que o aluno e o professor querem*”. É importante ressaltar que o entrevistado, ao fazer essa afirmação, destaca seu ponto de vista dentre muitos, pois considera a existência de discussões a respeito de metodologias, indicando, desse modo, a presença da idéia, no campo da educação, de que existe uma metodologia – ou metodologias – melhor que as demais. Cabe observar que o professor valoriza sua opinião ante outros pontos de vista, com base em sua própria experiência, que o autoriza a destacar um elemento “positivo” comum todos os contextos de ensino do idioma: a metodologia. Essa idéia é reforçada na continuação da resposta:

| | |
|-----|---|
| P60 | Eu tive uma única professora, ela foi minha professora de todas as disciplinas em língua e em literatura. <i>Ela era a pessoa mais anti-didática que alguém pode imaginar</i> . Ela começava a aula num dia, no dia seguinte, a aula era outra, ela nem sabia o que ela tinha começado, ela não tinha uma seqüência lógica, ela inventava as coisas. <i>Mas ela tinha um compromisso com a qualidade, ela era uma grande leitora</i> e cada dia ela levava um livro novo pra ler e eu acho que foi isso que me fez gostar tanto, aprender tanto, tanto. |
|-----|---|

Ao falar sobre sua professora, o entrevistado, inicialmente, utiliza a expressão “*anti-didática*”, cuja conotação se reforça na construção superlativa. Assim, direciona, do presente, um olhar crítico com relação ao passado. Ao fazer comentários sobre as aulas de sua professora, o enunciador deixa claro o que entende por ser “*anti-didática*”: não dar seqüência às aulas, inventar coisas... No entanto, por meio da oração introduzida com o conectivo “*mas*”, o entrevistado se contrapõe a esse ponto de vista, apresentando aspectos considerados mais importantes como o “*compromisso com a qualidade*”, além da caracterização da professora

como uma “*grande leitora*”. Ao observar essa argumentação, verificamos que o entrevistado valoriza todos os métodos, inclusive a falta de uma metodologia considerada “mais adequada”. Outro aspecto importante é a valorização da leitura por parte da professora do entrevistado, o que atesta a importância dada à literatura no início da trajetória do ensino do idioma⁴, aspecto que permanece no contexto de formação do entrevistado, ao final dos anos 60.

Observemos outra resposta a essa mesma pergunta:

| | |
|-----|---|
| P70 | Olha, a minha formação de graduação em língua eu acho que foi <i>muito boa diante dos padrões da época e pra tudo aquilo que eu não sabia sobre o espanhol</i> e eu acho que eu aprendi um bocado na graduação. (...) Nós estávamos vivendo os anos 70, final dos anos 70, né, do meio pro final, e a gente estava com o movimento estruturalista muito forte. (...) Então, o que se tinha como ensino de língua estrangeira na sala de aula de uma graduação era <i>um pouco semelhante</i> (...) <i>muito semelhante</i> a um curso livre de línguas onde você era introduzido à língua como se você fosse ser <i>um usuário descompromissado</i> daquela língua, que você fosse usar pras situações do cotidiano e não pra ser um professor. Então, <i>mas pra mim foi bom</i> porque eu não sabia nada de espanhol, então eu tive a oportunidade de aprender bastante sobre o uso da língua que bem, na verdade, eu usei muito pouco porque eu só fui viajar pra país de fala de língua espanhola muitos anos depois. Então, aquele vocabulário do dia-a-dia, ele ficou meio sem uso. |
|-----|---|

Assim, como o professor P60, o entrevistado P70 caracteriza sua formação de maneira positiva (“*muito boa*”). Contudo, cabe observar que para essa avaliação o professor considera como parâmetro os padrões daquela época, além de seus conhecimentos prévios. Outro aspecto importante é o comentário do professor com relação ao contexto de ensino em que era aluno. O entrevistado indica que a perspectiva de ensino nessa época, marcada pelo movimento estruturalista, não se apresentava preocupada com a formação de professores do ensino básico e com a responsabilidade que isso envolve⁵, já que aproxima os objetivos do ensino universitário com os de um curso livre de línguas. Para essa aproximação, como visto acima, o professor utiliza a expressão “*muito semelhante*”, que reformula, com considerável mudança de sentido, a expressão “*um pouco semelhante*”.

⁴ O espanhol, na época de sua inserção nos currículos escolares, identificava-se como a língua dos grandes escritores como Cervantes e Lope de Vega (PICANÇO, 2003).

⁵ É importante considerar que a formação do entrevistado ocorre na época em que o espanhol se encontrava fora do ensino básico, quando eram poucas as possibilidades de atuação futura nas escolas.

Ao perfil de professor, nesse comentário, o entrevistado contrapõe o perfil de “*um usuário descompromissado*” da língua, em que a idéia de ausência de compromisso destaca ainda mais a falta de preocupação com a preparação para o magistério. Posteriormente, o comentário “*mas pra mim foi bom*”, indica o argumento decisivo do enunciador, ou seja, a constatação de que, apesar de tudo, o resultado foi satisfatório. No entanto, no enunciado está claro que o resultado foi positivo unicamente para o entrevistado. O professor ainda relativiza essa conclusão ao constatar que muito pouco lhe serviram os conhecimentos sobre uso da língua que obteve na universidade.

O entrevistado P80, ao responder a mesma pergunta, diz:

| | |
|-----|---|
| P80 | (...) Era um curso que pra parte escrita era <i>bastante tradicional</i> : ditados, regras gramaticais, conjugação de verbo, muita conjugação de verbo e tal, e redações, e pra parte oral era muito a questão dos <i>diálogos pré-fabricados</i> , <i>não era nem dramatização</i> , <i>era mais reprodução de diálogo mesmo</i> . Um foco muito grande na pronúncia, uma pronúncia com qualidade nativa e tudo. Isso foi nos dois primeiros anos. |
|-----|---|

Verificamos que o professor manifesta seu posicionamento ante sua formação universitária utilizando a expressão “*bastante tradicional*” para referir-se à metodologia do curso, no que diz respeito à escrita, detalhando, inclusive, as práticas desenvolvidas em aula. Uma dessas atividades que, de acordo com o entrevistado era utilizada para a prática oral, era a reprodução de diálogos, aos que o professor se refere com a expressão “*pré-fabricados*”, termo de conotação depreciativa que aponta para a artificialidade da atividade. Percebemos que essa caracterização se reforça por meio do emprego da construção “*não era nem*”, em que se observa a refutação do ponto de vista que considera que os diálogos, pelo menos, eram dramatizados.

Ao dar continuidade à resposta, o entrevistado comenta:

| | |
|-----|---|
| P80 | Era uma turma que, claro, muita gente se esforçava muito e aí não conseguia acompanhar o ritmo, até por causa da <i>metodologia muito específica</i> daquela professora, ela queria uma proficiência nativa, <i>e isso não é uma coisa muito fácil de conseguir</i> , <i>uma decoreba muito forte</i> de verbos e tal, as pessoas não lidavam, as provas eram enormes, a gente tinha provas de cinco, seis páginas. |
|-----|---|

O entrevistado comenta outro aspecto de sua formação: a metodologia de uma professora, a que se refere por meio do atributo “*muito específica*”. Desse modo, esclarece o objetivo do ensino do idioma na universidade para aquela professora: desenvolver junto aos alunos a habilidade nativa de se expressar em espanhol. O entrevistado destaca sua opinião com relação a esse objetivo ao dizer que “*isso não é uma coisa muito fácil de conseguir*”, opondo-se ao ponto de vista que considera fácil o alcance de tal objetivo. Detalha, ainda, aspectos da metodologia comentada, empregando a expressão “*uma decoreba muito forte*”, em que o termo depreciativo “*decoreba*”, revela o posicionamento crítico de enunciador.

Com isso, podemos destacar a presença, no contexto de formação do entrevistado, da concepção de que o ensino universitário do idioma deve colaborar para que o aluno se expresse como um nativo, além da idéia de que gravar regras e estruturas contribui para esse objetivo.

(II) Atuação

Com o propósito de observar aspectos da trajetória do ensino de espanhol no passado, perguntamos aos professores: “*Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?*”. Observemos a resposta do entrevistado P60:

| | |
|-----|---|
| P60 | <i>Inexistente</i> , eu diria. Niterói, que é uma cidade pioneira nisso, por conta da lei e por conta de todo o processo autoritário, Niterói manteve uma escola privada com o espanhol, chamada Centro de Educação,... E era a única escola em Niterói que mantinha o espanhol ficou como língua no segundo grau, fora isso não tinha espanhol. (...) <i>Hoje há diversas escolas que têm espanhol no fundamental, no segundo grau, na rede pública e na rede privada. Mas isso nos anos 80 princípio dos 80, até o final dos 80, isso foi realmente um vazio.</i> |
|-----|---|

O professor se refere ao ensino do idioma no início de sua atuação, utilizando o termo “*inexistente*”, condição que relaciona à determinação da Lei – a LDB de 1961 que termina praticamente por retirar o espanhol do ensino básico – e ao autoritarismo da ditadura. Ao responder a pergunta, o professor estabelece uma comparação entre o passado e o presente, que tem como efeito o reforço do apagamento do ensino do idioma no passado. Nela se destaca a informação introduzida pelo conectivo “*mas*”, de que quase não havia escolas que ofereciam o

espanhol como disciplina até o fim dos anos 80. Observamos que se afirma a caracterização do ensino do idioma como “*um vazio*” com o emprego do advérbio “*realmente*”.

Em seguida, o entrevistado expõe comentários a respeito dos alunos universitários daquela época:

| | |
|-----|--|
| P60 | Os alunos que chegavam aqui (...) Ou eram <i>aventureiros</i> como eu fui, ao acaso da vida, ou porque tinha alguma relação de parentesco, e o resto é porque sobrou, não passava em nenhuma outra coisa e vinha fazer espanhol. Então, nós tínhamos os alunos com menor coeficiente. Era <i>um curso muito ruim</i> e foi <i>muito difícil</i> . Desses alunos, portanto, cem por cento, noventa e nove por cento, nunca tinham estudado espanhol, nem era preciso fazer prova de espanhol pra entrar, fazia prova de outra língua estrangeira, inglês ou francês. Não tinha espanhol no vestibular ainda.. Então, não precisava ele nem nunca ter lido um texto de espanhol e ele vinha fazer espanhol, então era <i>muito difícil</i> . |
|-----|--|

Verificamos, ao observar o fragmento, que o entrevistado se refere a alguns alunos por meio da utilização do termo “*aventureiros*”, atributo utilizado pelo professor para caracterizar-se a si mesmo, cujo sentido, como vimos, remete ao contexto em que o estudo do idioma era algo que “não se podia fazer”. Ao falar sobre os alunos, o entrevistado destaca as razões que os motivaram a estudar espanhol, como o fato de possuir alguma relação de parentesco favorável ou o fato de não ter conseguido ingressar em outro curso. O professor atribui o fato de que o curso era “*muito ruim*” à condição desses alunos ao chegar à universidade, já que geralmente não possuíam conhecimentos prévios sobre o idioma. A dificuldade dos alunos implica a dificuldade do trabalho do professor. (“*foi muito difícil*”).

Assim, segundo o entrevistado, esses alunos não tinham nenhum interesse específico pelo espanhol. Nenhum deles destaca a motivação relacionada à expectativa de atuar futuramente como professor da área, provavelmente porque seu ingresso à universidade se dá no período em que o espanhol se encontra afastado das escolas. Observamos, por tanto, que a mudança provocada pela Lei de 1961 causa um impacto não somente nos contextos de ensino básico, mas também nos cursos universitários de espanhol.

Diferentemente do entrevistado P60, o professor P70, ao responder a mesma pergunta, refere-se à sua atuação no ensino de espanhol no contexto de um curso de idiomas. Assim, comenta:

| | |
|-----|---|
| P70 | Lá havia <i>uma proposta de ensino bastante tradicional</i> (...) Lá havia um livro-texto. Esse livro-texto era a base do curso.(...) E nada saía dali, então, era <i>tudo bastante circunscrito e sequer havia discussões sobre qual a melhor maneira de ensinar isso. O espaço de liberdade do professor era sempre muito pequeno. Agora, é claro que a gente sempre encontra um espaço.</i> Então, eu sempre consegui levar pra sala alguma coisa que não estava dentro daquilo. |
|-----|---|

O professor caracteriza a proposta de ensino do curso onde começou a atuar como professor de espanhol como “*bastante tradicional*”. Refere-se, ainda, a esse ensino, cuja metodologia obedecia à seqüência dos conteúdos do manual didático do curso, por meio da expressão “*bastante circunscrito*”, destacando os limites impostos à sua atuação. É importante destacar que o posicionamento crítico do professor com relação a isso se revela, ainda, no comentário “*sequer havia discussões*”, em que fortalece sua argumentação ao refutar o ponto de vista que considera que, pelo menos, havia discussões sobre a forma de ensinar o idioma no curso.

O entrevistado comenta, ainda, algumas restrições estabelecidas ao seu trabalho, destacando o pequeno espaço de atuação em sala, dificuldade tanto sua como dos demais professores. Contudo, por meio de uma oração introduzida pela palavra “*Agora*”, que, nesse contexto lingüístico, assemelha-se ao conectivo “*mas*” – que encerra a idéia de oposição – o professor ressalta o fato de que sempre há condições de subverter a ordem imposta ao seu trabalho. Nesse tipo de construção adversativa, esse último argumento, como já vimos, é o que prevalece.

Com relação a essa última pergunta que destacamos – *Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?* -, antecipamos a hipótese de que os entrevistados caracterizariam o contexto de ensino em que atuaram como professores por meio do diálogo com aspectos do contexto em que eram alunos de espanhol na universidade, ou seja, com aspectos observados em sua formação. Ao observar a resposta do entrevistado P70, verificamos não houve o estabelecimento de relações entre diferentes universos de ensino, mas, neste caso, entre o contexto do curso onde o professor trabalhava inicialmente e o contexto de ensino do colégio estadual em que o entrevistado atuou em um momento posterior:

| | |
|-----|--|
| P70 | (...) Depois eu vi que muitas coisas que aprendi lá eu poderia não usar mais porque eu |
|-----|--|

| | |
|--|---|
| | estava aprendendo outras coisas novas, né. <i>Mas, enquanto eu não substituí aquele conhecimento inicial de ensinar espanhol daquela maneira, eu usei aquilo durante muito tempo.</i> Quando eu entrei pro Estado, eu ainda usava aquela maneira de trabalhar com os meus alunos de segundo grau. |
|--|---|

Observamos que a aproximação estabelecida entre esses dois diferentes universos de ensino ocorre sob o ponto de vista da metodologia. Com a oração iniciada pelo conectivo “mas”, o entrevistado ressalta o fato de que utilizou a ‘maneira inicial de ensinar durante um longo tempo diante do fato de que já tinha aprendido coisas novas. Assim, percebemos que o professor, sem o preparo necessário para atuar na escola, emprega a mesma metodologia utilizada em um curso livre de idiomas, onde os objetivos de ensino são diferentes.

Na resposta do entrevistado P80 à mesma pergunta, observamos que se comprova a hipótese registrada no roteiro de entrevista, a qual destacamos anteriormente. Assim, o entrevistado nos diz:

| | |
|-----|--|
| P80 | Olha só, já me disseram que a gente ensina como aprende. Então, eu tinha <i>uma tradição de ensino gramatical relativamente forte</i> e não desfiz dela tão rápido.(...) <i>Confesso</i> que comecei que nem todo mundo começava naquela época: pelo alfabeto, né, pelo que é espanhol ou castelhano, essas coisas. Só com o tempo e com a experiência é que eu fui acrescentando visões diferentes de trabalho. |
|-----|--|

No fragmento apresentado acima, observamos que o professor introduz no discurso a idéia de que “*a gente ensina como aprende*” e concorda com ela. Nesse cruzamento de vozes, essa informação inscrita no discurso funciona como uma forma de justificativa para o fato de que o professor tenha reproduzido a mesma maneira de ensinar observada no contexto de ensino em que era aluno. O professor, ao reafirmar tal fato, utiliza a forma verbal “*confesso*”, revelando um tom reprobatório com relação à manutenção daquela forma de ensinar, considerando-o tal como um crime ou um pecado. É importante ressaltar que essa prática é atribuída não somente ao entrevistado, mas também a outros professores que atuavam na época.

Um aspecto relevante, na observação das respostas, é a permanência, no transcurso do tempo, de perspectivas de ensino, ou seja, de sua transposição de um contexto a outro. Verificamos, assim, que na atividade de trabalho do professor entram em jogo, além de uma série de elementos, sua própria história, considerando a existência de um diálogo entre sua atuação em

aula e sua experiência profissional. Isso nos leva a refletir sobre o modo como os impactos provocados no campo da educação por reformas institucionais se fazem sentir durante longo tempo.

Considerações Finais

Neste artigo objetivamos uma reflexão sobre aspectos da trajetória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro por meio da análise de relatos de professores universitários do idioma. Consideramos, para tanto, o interesse de contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre uma memória pouco conhecida e investigada.

A partir da observação desses aspectos, buscamos estabelecer uma interlocução entre os comentários dos professores e informações relativas aos diferentes contextos a que se referem. Destacamos, nesse sentido, o propósito de alcançar uma maior visibilidade sobre o ensino de espanhol em diferentes momentos. Buscamos propriamente melhor compreender aspectos da trajetória do ensino do idioma, em diferentes contextos educacionais, à época de seu afastamento do ensino básico, no período compreendido entre 1961 e 1985. A análise desses discursos nos permitiu verificar, dentre outros aspectos, referências a contextos de formação em que não havia uma preocupação com a preparação dos futuros professores para atuar nas escolas.

Portanto, o enfoque desenvolvido nesta pesquisa permitiu-nos um melhor entendimento do modo como se caracterizava o ensino de espanhol no Rio de Janeiro em um passado recente. Ressaltamos a necessidade de avançar nessas reflexões, tendo em vista a importância de suscitar questões que contribuam para a melhor compreensão da atividade de trabalho do professor de espanhol LE, e que possibilitem, inclusive, a visualização de possíveis caminhos a percorrer na prática docente do idioma, considerando a trajetória construída até então.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail . Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 3 ed. Rio de Janeiro: CFE, 1962.

BAKHTIN, Mikhail . Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAHER, M. Del C.F.G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESPECIALIST*, nº especial, São Paulo: CEPRIL/EDUC, vol.19, pp. 287-303,1998.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'enonciation. Paris: Armand Colin, 1980.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. Paroles au travail. Paris: L'Harmattan, 1995.

OSWALD, Ducrot. O dizer e o dito. São Paulo: Pontes, 1987.

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

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V.L. A. "A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva". *Revista Polifonia* , Cuiabá: EdUFMT, vol 8, pp. 161-180, 2004.