

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Verónica Lolas Sapaj Feiten

Políticas e Ensino da Língua Espanhola: para além do ¡Hola!¿Qué tal?

São Leopoldo

2012

Paula Verónica Lolas Sapaj Feiten

Políticas e Ensino da Língua Espanhola: para além do ¡Hola!¿Qué tal?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dr^a Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo

2012

L837p Lolás Sapaj Feiten, Paula Verónica
Políticas e ensino da língua espanhola: para além do ¡Hola!¿Qué tal? / por Paula Verónica Lolás Sapaj Feiten -- São Leopoldo, 2012.

85 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Beatriz T. Daudt Fischer, Ciências Humanas.

1.Educação. 2.Educação – Estudo e ensino – Brasil. 3.Educação – Estudo e ensino – Chile. 4.Língua espanhola – Estudo e ensino– Brasil. 5.Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 6.Cultura hispânica. 7.Política educacional. I.Fischer, Beatriz T. Daudt. II.Título.

CDU 37

37(81)

37(83)

37:806.0(81)

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

AGRADECIMENTOS

Engraçado como em nossas vidas passam milhares de pessoas a cada ano, essas pessoas chegam, nos conquistam e por um motivo ou outro, vão-se... Mas vocês ficarão pelo resto da vida em minha memória e no meu coração, porque fizeram parte desta minha conquista. E através de poucas palavras, quero expressar os mais sinceros agradecimentos:

A meu esposo Volnei M. Feiten, pelos seus dias e noites dedicados à tradução e à editoração do presente trabalho;

À professora Dra. Beatriz T. Daudt Fischer, orientadora deste trabalho, por ter assumido tal papel no momento em que eu estava mais vulnerável, pelos seus conhecimentos, sua atenção, paciência, boa vontade e, principalmente, por acreditar em meus sonhos.

Às professoras Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina e a Dra. Maria Helena Camara Bastos, por suas valiosas contribuições nas Bancas Examinadoras deste estudo.

Às professoras Dra. Maura Corcini Lopes e Dra. Edla Eggert, por não me deixarem desistir do Mestrado.

Aos meus colegas, pela paciência e coragem que sempre me demonstraram.

Dedico este trabalho a minha família, especialmente ao meu esposo Volnei, pela força e apoio que sempre tem me dado, principalmente na hora de retornar aos estudos; aos meus filhos Jéssica e Jorge, pela compreensão que tiveram durante o tempo de minha ausência, neste período de estudos; a minha mãe Diana, pelo exemplo de vida que me deu, e meu pai Carlos, que sempre esteve ao meu lado. De maneira especial também quero agradecer a minha sogra Dely (in memory) e meu sogro José, pois sempre estenderam suas mãos quando precisei.

*“Saber no es suficiente; tenemos que aplicarlo.
Tener voluntad no es suficiente: tenemos que
implementarla.”*

Goethe

RESUMO

Este estudo parte da seguinte constatação: nas escolas em geral, as aulas de língua espanhola vêm acompanhadas de uma visão da cultura hispânica limitada a determinadas músicas, comidas típicas, folclore e outros aspectos similares, aqui denominadas como “cultura de turismo” ou “cultura visível”. Partindo do pressuposto de que o ensino da língua espanhola precisa ir além da gramática e da conversação, a pesquisa busca responder às seguintes questões: quais as representações de cultura hispânica e de que modo os professores contemplam esta cultura em suas aulas? Que políticas têm orientado o ensino de língua espanhola no Brasil? Quais suas implicações para a escola e sala de aula? A busca de dados valeu-se de questionários e entrevistas, envolvendo professoras de rede estadual de Caxias do Sul/RS, bem como algumas diretoras das respectivas escolas. Houve também informações colhidas, via meio digital, entre professores chilenos que ensinam língua estrangeira em seu país. Também no Chile foram realizadas entrevistas com dois filósofos que vêm produzindo reflexões acerca da cultura hispânica. Os dados analisados permitem afirmar que, embora atualmente o ensino de língua espanhola tenha recebido maior ênfase, especialmente a partir de políticas educacionais derivadas do Mercosul, no dia-a-dia das escolas há grandes dificuldades quanto à formação de professores e quanto a recursos didáticos. Muitos estudos e pesquisas são ainda necessários para subsidiar o ensino da Língua Espanhola no Brasil, para que possamos compreender esta linguagem muito além de uma simples expressão, como um *¡Hola! ¿Qué tal?*

Palavras-chave: políticas; ensino; língua espanhola.

RESUMEN

Este estudio parte de la siguiente constatación: en las escuelas en general, las clases de lengua española vienen acompañadas de una visión de la cultura hispana limitada a determinadas músicas, comidas típicas, folclor y otros aspectos similares, aquí denominadas como “cultura de turismo” o “cultura visible”. Partiendo del presupuesto de que la enseñanza de la lengua española necesita ir más allá de la gramática y de la conversación, la pesquisa busca responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones de cultura hispana? y ¿de qué manera los profesores contemplan esta cultura en sus clases? ¿Qué políticas han orientado la enseñanza de lengua española en Brasil? ¿Cuáles son sus implicaciones para la escuela y para la sala de clase?. La búsqueda de datos se valió de cuestionarios y de entrevistas, envolviendo profesoras de la red estatal de Caxias do Sul/RS, así como algunas directoras de las respectivas escuelas. Hubieron también informaciones recogidas, vía medio digital, entre profesores chilenos que enseñan lengua extranjera en su país. También, en Chile, fueron realizadas entrevistas con dos filósofos que vienen produciendo reflexiones acerca de la cultura hispana. Los datos analizados permiten afirmar que, aunque actualmente la enseñanza de lengua española haya recibido un mayor énfasis, especialmente a partir de las políticas educacionales derivadas de Mercosur, en el día a día de las escuelas hay grandes dificultades en lo que se refiere a la formación de profesores ya los recursos didácticos. Muchos estudios y pesquisas son aún necesarios para subsidiar la enseñanza de la Lengua Española en Brasil, para que podamos comprender este lenguaje mucho más allá de una simple expresión, como un *¡Hola! ¿Qué tal?*

Palabras-clave: políticas; enseñanza; lengua española.

ABSTRACT

This paper begins from the following observation: in schools in general, Spanish language classes are usually accompanied by a vision of the Hispanic culture that is limited to certain songs, typical foods, folklore and other similar aspects, herein referred to as "tourist culture" or "visible culture. Assuming that the Spanish language teaching needs to go beyond grammar and conversation, this research seeks to answer the following questions: How is the Hispanic culture represented and how teachers address this culture in their classes? What policies have guided the Spanish-language teaching in Brazil? What are its implications for the school and classroom? Data was collected through questionnaires and interviews, involving teachers from state schools of Caxias do Sul/RS, in addition to a few directors of such schools. Some information was also collected via digital means from Chilean teachers who teach foreign languages in their country. Also in Chile, interviews were conducted with two philosophers who have reflected on the Hispanic culture. The data under analysis shows that, although the teaching of the Spanish language has currently received greater emphasis, especially from educational policies derived from MERCOSUR, great difficulties are still daily encountered in teacher training and teaching resources. Many studies and pieces of research are still needed to support the teaching of the Spanish language in Brazil, so that we can understand this language far beyond a simple expression, such as a **¡Hola! ¿Qué tal?**

Key Words: Policies, Teaching, Spanish Language.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

LE – Língua Espanhola

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	28
Quadro 2	50
Quadro 3	54
Quadro 4	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ensino da língua espanhola no Brasil.....	20
Gráfico 2 - Formação de professores de línguas no Brasil	21

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÃO COM A LÍNGUA ESPANHOLA (LE)	13
2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	25
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA.....	25
2.2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	28
2.3 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO.	34
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA	36
3.1 CULTURA E LÍNGUA ESPANHOLA.....	39
4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	43
4.1 A BUSCA DOS DADOS: ALGUMAS REFLEXÕES	45
5 PROCESSO ANALÍTICO	49
5.1 QUESTIONÁRIOS.....	49
5.2 ENTREVISTAS COM DIRETORAS.....	58
5.3 PLANOS DE AULA	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXO 1	73
ANEXO 2	75
APÊNDICE 1: REVISÕES DE LITERATURA – ESTADO DA ARTE	81
APÊNDICE 2: DADOS COLETADOS NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	84
APÊNDICE3: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DA REDE ESTADUAL DE CAXIAS DO SUL – RS	85
APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E FRANCESA DA REDE ESTADUAL DE CHILE	86
APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A DIRETORAS BRASILEIRAS	87

1 APROXIMAÇÃO COM A LÍNGUA ESPANHOLA (LE)

Fazer pesquisa é difícil, e mais ainda quando se tem uma “cultura de não pesquisa”. Talvez vocês estejam se perguntando por que desse meu grifo, do porquê dessa minha colocação de “cultura de não pesquisa”. Para me apoiar nessa colocação de “cultura de não pesquisa” vou utilizar o conceito de cultura do Bosco Monte (2009) que diz que:

Quando o homem nasce, passa por longa socialização, de forma a se adaptar à cultura da sociedade onde nasceu. Esse processo molda o indivíduo, tornando-o diferente do que teria sido se tivesse nascido no seio de outra sociedade ou cultura (MONTE, 2009, p.25).

A educação no meu país natal, o Chile, tanto na escola quanto na universidade, sempre privilegiou a memorização: pediam-nos para ler um livro ou a matéria dada em aula e depois memorizar os conteúdos, para logo depois fazer as provas.

Quando entrei na universidade, aqui no Brasil, levei um verdadeiro “choque” nas aulas, pois a minha primeira experiência na hora de fazer uma prova foi um pouco perturbadora. Lembro que estudei todo o conteúdo, que era de história do Brasil, até memorizá-lo para aquele dia e na hora da prova percebi que minhas colegas estavam “colando”. Fui até a professora, um pouco constrangida, e perguntei se era normal que minhas colegas estivessem “colando”, pois não achava justo que eu tivesse estudado tanto e elas estivessem fazendo isso, e principalmente não entendia como a professora não estava percebendo isso. Para minha surpresa e espanto, a professora me falou que a prova era com consulta e foi aí que compreendi outra forma de estudar e aprender.

Quando iniciei o mestrado, tive que aprender, a duras penas, a pesquisar, a buscar um porquê para um problema de pesquisa, pois como citei anteriormente, não tenho essa “cultura de pesquisa”, e não entendia por que pesquisar algo que não podia ter uma resposta, visto que se a tivesse, deixava de ser um problema de pesquisa.

No início do mestrado, queria pesquisar sobre o ensino da língua espanhola (LE), depois percebi que não podia separar o ensino de LE da cultura, pois como menciona Quintana (1988):

Cultura y educación constituyen un círculo que se encierra en sí mismo, y en el que no acertamos a distinguir dónde termina uno y dónde comienza el otro de ambos elementos: es el círculo que nos muestra la educación constituyendo la entraña misma de la vida humana (QUINTANA, 1988, p.246).

Como sou professora de espanhol, pensei em desenvolver, na pesquisa, um novo método de ensino de espanhol para brasileiros, uma vez que já tenho trabalhado com vários métodos diferentes e também tenho percebido, nas minhas aulas, as necessidades dos alunos e a forma como a maioria aprende a língua.

Meu interesse na inserção da cultura hispânica¹ no ensino da língua espanhola se deve em grande parte a minha própria experiência, uma vez que, posso dizer que vivenciei esta diferença cultural na “própria pele”. Isso me fez ter uma visão diferenciada da forma de se ensinar este idioma, já que a cultura hispânica não pode ser limitada ao ensino de músicas, comidas típicas, folclore ou bailes típicos de cada país de língua espanhola, pois limitar-se a isso, seria passar para o aluno somente a visão turística da cultura, o que decidi chamar de “Cultura de turismo” ou “Cultura visível”.² A cultura hispânica, inserida no ensino da língua espanhola, geralmente não vai além dessas temáticas.

Existem muitas diferenças entre os países de língua espanhola no que se refere a este tipo de cultura, ou seja, a essa visão turística que cada país possui em particular, porém não podemos esquecer que a cultura hispânica é muito mais do que isso. Ela também envolve comportamentos e costumes que são comuns, herdados da nossa origem, das nossas raízes e da maneira de como fomos colonizados.

¹Ao me referir à cultura hispânica, refiro-me a todos os países que falam espanhol, tendo a consciência de que cada país tem suas diferenças, mas que todos eles têm em comum a língua, costumes e cultura herdadas do nosso colonizador, a Espanha, e é a essa cultura que me refiro quando falo na falta do ensino da cultura hispânica nas aulas de espanhol.

²Cabe aqui mencionar, que os termos “Cultura visível” e “Cultura invisível” que aparecem neste trabalho, foram sugeridos por meu querido amigo e professor Milton Eric Nepomuceno, jornalista, escritor e tradutor de espanhol que, é, talvez, o autor brasileiro com maior trânsito na literatura latino-americana.

Conforme Vuskovic (2004, p.26): “dos son los brazos que se unieron para dar nacimiento a nuestra identidad cultural, los pueblos autóctonos u originarios y los que llegaron”. Esta identidade cultural não é única, está composta por uma mescla de culturas ou como menciona o mesmo autor;

Idem nec unum, lo mismo no es uno, que nos quiere decir que lo mismo no cabe en lo que es uno; es decir que lo que es único no tiene identidad, que la connotación de ésta nos lo da lo diverso a ella, lo diferente; el otro o los otros (VUSKOVIC, 2004, p.29).

Porém é esta diversidade que forma nossa identidade cultural, uma identidade que tem como referência as culturas europeias e norte-americanas, mas ao mesmo tempo possui sua própria identidade latino-americana, pois de acordo com o autor anteriormente citado (2004, p.29), “fue la cultura latina la que nos dio la llave para comprender que la identidad de una cultura no sólo está en ella misma, sino, fundamentalmente, en el modo o la manera como la ven las otras culturas”.

Somos vistos como realmente somos, donos de uma cultura que “trata de recuperar una identidad casi perdida, con la llegada de los conquistadores; pero, recuperarla a un nivel superior” (VUSKOVIC, 2004, p.26), onde sejamos capazes de acolher o novo que nos propõe a cultura ocidental, e ao mesmo tempo, sermos os protagonistas de nossa identidade cultural.

Ao falarmos de identidade cultural, entendida aqui como:

Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, lo cual facilita y ordena, limita y potencia los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.17).

Referimo-nos também às semelhanças entre os países latino-americanos, semelhanças estas, que estão expostas, porém não são visualizadas claramente pelos visitantes ou estudantes de espanhol.

Dentro desta identidade cultural ou cultura hispano-americana, existem comportamentos e costumes comuns que normalmente devem ser seguidos para

podemos manter um bom relacionamento, independente do país de língua espanhola. Uma clara evidência destes comportamentos pode ser observada no emprego dos tratamentos formal (Usted) e informal (Tú), altamente diferenciados em nossa cultura e que dependendo do contexto onde for utilizado, se empregado de forma inadequada, pode provocar grandes constrangimentos. De acordo com a Real Academia Española:

Usted es la forma empleada en la norma culta de América y de España para el tratamiento formal; en el uso más generalizado, usted implica cierto distanciamiento, cortesía y formalidad. Tú es la forma empleada en España y en amplias zonas de América para el tratamiento informal; implica acercamiento al interlocutor y se usa en contextos familiares, informales o de confianza (Real Academia Española, 2012).

Conforme esta afirmação, podemos dizer que dentro do meio empresarial, por exemplo, quando tratamos com um superior hierárquico, o tratamento empregado é o formal. O mesmo ocorre quando falamos com pessoas mais velhas, nos referimos a elas de forma formal, como sinal de respeito, cortesia ou admiração. Desta forma, o “tú” (tratamento informal), destina-se, em geral, aos contextos familiares ou onde haja relacionamentos de confiança ou amizade.

Mas, por que para nós hispano-americanos é tão importante diferenciar o uso dos tratamentos formal e informal? Acredito que este comportamento está incutido em nós, por herança de nossos ancestrais, pelas nossas raízes. O tratamento formal era usado para dirigir-se aos anciões, por serem considerados os mais sábios e os mais respeitados dentro da comunidade.

Seguindo esta ideia, apoio-me no depoimento do filósofo Vuskovic, em sua entrevista³, quando lhe foi perguntado o porquê desta diferença no uso das formas de tratamento, formal e informal:

Son formas de demostración de cultura que viene de qué, de los pueblos originales, que trataban bien a los ancianos, en cambio en las sociedades ultramodernas, por ejemplo, en Suiza es así: a los 60, 65 años los cabros les dicen así como los papás le dijeron a ellos a los 15 años, bueno mijito el Estado le paga un departamento usted se va a ir para allá, y los padres quedan solos en la casa, cuando

³Entrevistas realizada com o autor (Chile, 17 de janeiro de 2012). Posteriormente neste trabalho, outras informações derivadas deste encontro serão desenvolvidas.

llegan a los 65 años, los niños dicen, bueno papá a usted como jubilado el Estado le paga un departamento así que váyase no más, o sea, la falta de respeto hacia los ancianos. En cambio en la cultura hispanoamericana ese trato respetuoso viene de los consejos de ancianos cuando en las tribus se veían problemas de todos tipos (VUSKOVIC, 2004).

Este comportamento formal, comum entre os povos latino-americanos, provavelmente o conservamos por termos sido colonizados e por nos sentirmos ainda inferiores aos nossos colonizadores, porém, apesar deste sentimento, somos uma cultura que não faz diferença entre os povos, ou como diz Vuskovic⁴, “nunca ha habido en américa latina esos prejuicios raciales que tuvieron los alemanes con el racismo, después los japoneses, cuando estaban con los fascistas, eso aquí nunca ha habido” (VUSKOVIC, 2004).

Ao me deparar com essas “várias” diferenças culturais ou de comportamento entre a minha cultura e a brasileira, percebi que, com relação a meus alunos⁵, o conteúdo de minha aula deveria ser direcionado ao ensino destas diferenças, para que, ao se depararem com estas situações no exterior, possam relacionar-se e comunicar-se da melhor forma possível, uma vez que, devido à experiência que tenho de ter me inserido na cultura brasileira sem perder a minha, tenho uma visão das duas culturas e posso alertar meus alunos para o que podem, não podem, devem e o que não devem fazer em certas situações tipicamente culturais⁶.

⁴Entrevista realizada com o autor (Chile, 17 de janeiro de 2012)

⁵Aulas de espanhol, ministradas dentro das empresas, visando negociações, treinamentos, recursos humanos e outras atividades no exterior.

⁶Por exemplo: se alguém for convidado para sair em algum lugar ou para fazer algo, o normal é responder que “não” na primeira vez, este “não” não significa que a pessoa não queira aceitar, mas sim que espera um segundo convite, para ter certeza de que está sendo convidado realmente e não só por obrigação. Outra situação comum nestas diferenças culturais é na forma de comunicação, onde, o nativo da língua espanhola, ao responder uma pergunta, o faz da forma mais completa possível, uma vez que responder de forma breve com um simples “sim” ou “não”, pode ser entendido como uma falta de cortesia, como um ato de falta de educação por parte da pessoa que respondeu, ou até pode ser entendido como uma postura de apatia onde não se quer manter nenhum diálogo ou aproximação com a pessoa que fez a pergunta. Outro exemplo muito interessante que me causou e ainda me causa constrangimento é o modo de tratamento utilizado com pessoas que ocupam cargos com maior hierarquia, como professores, chefes, pessoas idosas, etc., onde é comum um tratamento informal, ou seja, são chamados pelo primeiro nome, pelos apelidos e até o “tú” é utilizado de forma normal, deixando de lado os tratamentos formais: Sr., Sra., Professor, Chefe, etc., fato este, que na minha cultura, pode provocar um grande incômodo ou constrangimento no trabalho, na escola ou na família, uma vez que na cultura hispânica as “diferenças hierárquicas” são muito marcantes.

A necessidade de pesquisar sobre cultura, no sentido de entendê-la como um comportamento típico de um determinado grupo em relação a outro, veio se reforçando à medida que tive contato com professores que ensinam a LE, verificando que eles têm muita dificuldade de apresentar a cultura hispânica. Pelo que fui constatando, a maioria deles não estão habilitados, ou em seu curso de Letras não tiveram o suficiente ensino da LE. Entretanto, devido à grande procura por professores de LE, dispuseram-se a ministrar as aulas. A maioria tem formação de magistério ou pedagogia, e ensinam a LE por ter algum conhecimento, ou por ter tido aulas numa escola de curso livre, ou até mesmo por achar esta uma língua bonita.

Quanto à minha experiência com o ensino da LE, posso dizer que se deu quase que por acaso. Cheguei ao Brasil em 1995, para morar com meu pai e meus irmãos, pois a situação em nosso país, não era muito favorável. Meu pai trabalhava no Chile como prestador de serviços, não possuía nenhuma formação profissional e nem curso superior, foi então que meus avôs paternos, que residiam no município de Caxias do Sul - RS, convidaram-no para morar neste país. E assim começou uma nova etapa em nossas vidas.

Quando mudamos para o Brasil, eu cursava o 4º semestre de Pedagogia em Educação Especial, na Universidade Católica de Blas Caña. Fiz a transferência para a UNISINOS, onde entrei cursando Pedagogia, e viria a me graduar em 2010.

Para auxiliar no orçamento familiar e para pagar meus estudos, comecei a trabalhar como balconista em uma padaria. Foi muito difícil, pois não sabia falar nada em português. Após algum tempo, surgiu a possibilidade de ministrar aulas de espanhol em uma escola no município de Vacaria – RS. Com uma carga horária de 11 horas semanais, ministradas em um único dia, que iniciava às 8 horas e encerrava às 20 horas. Apesar de não ter experiência anterior como professora de espanhol, a escola me contratou sem questionar minha competência para lecionar a disciplina de LE, mas pelo fato de ser nativa da língua. Trabalhei durante dez anos nessa escola, e foi assim que iniciei minha caminhada como “maestra”.

Com o passar do tempo fui adquirindo experiência e segurança, e por ser nativa da língua, desenvolvi mais facilmente técnicas para ministrar minhas aulas de

uma forma prática e eficiente, uma vez que passei pelas mesmas dificuldades com a aprendizagem da língua portuguesa. Isto me levou a pensar o que é realmente ser “professor de espanhol”? Ou Como um professor que não é nativo da Língua espanhola poderia ser eficiente na tarefa de ensinar esta língua? Qual era a real necessidade dos alunos de aprender essa língua? Como ministrar uma aula que suprisse a necessidade do aluno? Comecei a trabalhar também em outras escolas que ofereciam este curso, entrei também no mercado de traduções e como professora particular em empresas.

Conheci muitos professores que atuavam nessa área e percebia que muitos não possuíam o preparo e o conhecimento suficiente da língua espanhola, da cultura. Muitos desses professores possuem apenas formação em cursos de línguas e outros, já com cursos de graduação, sentem-se inseguros ao falar com pessoas nativas da LE, pelo fato de não terem sido bem preparados em sua formação, tanto gramatical quanto culturalmente, fato este, que vem ao encontro da insatisfação registrada nas poucas pesquisas realizadas sobre a formação do professor de LE no Brasil como relata Duarte (2006) e Monte (2009).

Devido ao grande crescimento da procura por professores de língua espanhola, provocado pela aprovação da lei 11.161/2005 (torna obrigatória a oferta do idioma espanhol no ensino médio em todas as escolas do Brasil), o nível da qualidade e competência técnica e linguística do professor de LE se viu comprometido, uma vez que surgiu uma busca frenética por esses professores, ficando em segundo plano, a análise de sua formação, do seu conhecimento e domínio da LE.

Como citei anteriormente, ao iniciar o mestrado, possuía uma grande dúvida sobre qual seria o assunto que abordaria. Após o estudo das pesquisas sobre “Ensino de espanhol no Brasil”, percebi que as poucas pesquisas realizadas com foco principal na “Formação de professores de língua espanhola no Brasil” coincidem no que diz respeito à falta de formação e de preparo dos professores que atuam nesta área. Essa carência nos mostra a relevância de se fazer pesquisas em torno dessa temática.

A falta de estudos mais aprofundados nessa área é outro fator que me impulsiona a trilhar esse caminho. Como refere Marques (2001, p.12), “A carência de estudos focalizando a prática do professor de espanhol talvez esteja relacionada à falta de uma tradição de pesquisa na área do ensino dessa língua, principalmente em contexto brasileiro”. Esse fato é reiterado por Abrahão *in* Almeida (2005, p.29) quando afirma “escassos são os trabalhos de pesquisa que têm por foco cursos de formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira”.

Por meio de pesquisas no Banco de Teses da CAPES⁷, fiz um mapeamento do que existe no Brasil sobre “Ensino de espanhol no Brasil”. Foram aparecendo várias temáticas como: Ensino de LE, Práticas identitárias, Pragmática, Linguística, Estudo e ensino, Formação de professores, etc., mas que podem ser agrupadas em três grandes blocos: formação de professores (19%), política e economia (6%) e currículo e cultura (75%). Com estes dados, podemos constatar a falta de pesquisas relacionadas à formação de professores de língua espanhola no Brasil, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Ensino da língua espanhola no Brasil

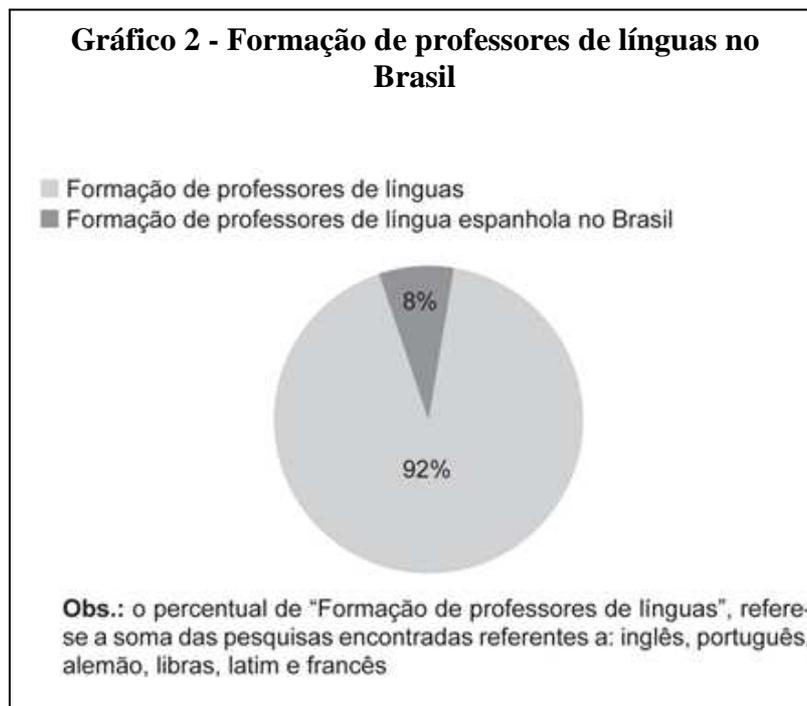


Fonte: Capes

⁷BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>, BANCO DE TESES CAPES, Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Após a pesquisa sobre o ensino de espanhol no Brasil, percebi que se fazia necessária uma busca mais detalhada sobre essa temática, o que me levou a perceber a falta de estudos sobre a “Formação de professores de língua espanhola no Brasil”, como aparece no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Formação de professores de línguas no Brasil



Fonte: Capes

Nesse contexto de carência de pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores de LE e a exigência de estudos mais aprofundados e pontuais sobre a formação do professor de espanhol, é que surgiu o meu interesse pela realização de uma investigação para verificar os pressupostos teóricos, curriculares e as práticas pedagógicas que orientam a formação desses professores em nível superior.

No decorrer da pesquisa novos fatos foram surgindo e apresentando-me novos rumos. Após uma experiência vivida em meu trabalho, como professora de espanhol no meio empresarial, percebi que deveria mudar um pouco o foco desta pesquisa e direcioná-la especificamente para a Formação dos Professores de Espanhol em, Caxias do Sul – RS (cidade onde resido e atuo como docente),

especificamente na rede Estadual de Ensino. Ao longo de minhas aulas no semestre passado, meus alunos começaram a me trazer inquietações sobre como estavam aprendendo o espanhol na escola.

Estas vivências me auxiliam a aperfeiçoar meu método de ensino, uma vez que posso entender as necessidades dos alunos com relação à língua espanhola; posso traçar alguns caminhos para inseri-los na minha cultura e na minha língua, sem que isso signifique que eles perderão a sua. Com isto não quero dizer que se o professor não é nativo da língua, não é um bom professor, pelo contrário, como afirma Bosco Monte (2009):

Os professores de LE têm a doce e ao mesmo tempo difícil missão de levar aos seus alunos a magia da imersão num mundo desconhecido por meio do ensino de uma língua estrangeira [...] o futuro professor deverá ser especialmente sensível à produção e ao entendimento de sentidos, diretamente relacionados com a formação de identidades socioculturais e desvinculados de uma concepção do objeto de ensino- língua estrangeira como mero instrumento a ser “dominado” pelos alunos (MONTE, 2009, p.14).

Os alunos a que me referi anteriormente fazem parte do projeto de uma empresa, que os prepara em vários setores para que, no final do curso, estejam aptos a serem inseridos na própria empresa ou no meio de trabalho para o qual estão preparados. O ensino de espanhol iniciou no ano passado (2011) no mês de março, como curso experimental e vai até o final desse mesmo ano (2011), iniciando um novo projeto em abril de 2012.

Em todas as aulas, os alunos chegavam questionando o que tinham aprendido na rede pública, e muitas vezes com indignação, pois dominavam certos conteúdos mais do que o próprio professor. Segundo eles, quando questionavam ou relatavam alguns aspectos da língua desconhecidos pelos professores, estes os ignoravam ou eram ríspidos.

Percebendo esta defasagem de conhecimento por parte dos docentes, comecei a perguntar para meus alunos algumas informações sobre seus professores e após várias descobertas sobre eles, percebi um campo de pesquisa muito interessante que poderia ser investigado. Sendo assim, decidi mudar meu rumo e comecei a direcionar minha pesquisa para esses professores.

A partir de então decidi trazer à tona minha crença de que não é suficiente ter professores habilitados para lecionar a língua espanhola, é preciso propiciar qualificação profissional aos docentes que estão sendo inseridos no mercado de trabalho, uma vez que, grande parte dos problemas de ensino-aprendizagem poderia ser amenizada, ou quem sabe, solucionada na formação inicial ou como afirma Santos (2005, p.5):

Como, nosotros los profesores, sólo enseñamos lo que sabemos, se hace necesario que en los cursos de formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE), de capacitación de profesores o en los encuentros de profesores de español el tema sea debatido y analizado (SANTOS, 2005, p.5).

Mas para que isso ocorra, é necessário investir em recursos humanos, financeiros e em pesquisas que possam orientar os caminhos mais adequados para a formação docente.

Para realizar esta pesquisa propus fazer uma investigação em escolas estaduais do município de Caxias do Sul – RS, envolvendo professores que atuam no ensino da língua espanhola, por meio de entrevistas e análise dos programas das aulas de espanhol, ministradas por esses professores⁸. Assim, o objetivo deste trabalho consistiu em investigar como os professores que ensinam a língua espanhola, na rede estadual da Caxias do Sul/RS trabalham com seus alunos a cultura hispânica em suas aulas, e se a formação inicial destes professores influi ou não neste processo de ensino. Para melhor nortear o processo investigativo, foram elaboradas algumas questões: quais são as representações de cultura hispânica e de que modo estes professores contemplam esta cultura em suas aulas? Como os professores ensinam a cultura hispânica?

A seguir desdubro o conteúdo do estudo propriamente dito, iniciando com algumas considerações, ainda que brevemente, sobre a situação da língua espanhola no Brasil na atualidade. No capítulo seguinte, abordo algumas considerações em torno da formação de professores. No quarto capítulo

⁸No decorrer do processo investigativo, por sugestão da orientadora, também realizei duas entrevistas com dois filósofos chilenos que abordam o assunto da cultura latino-americana e apliquei questionários (enviados via correio eletrônico e recebidos via correios) a professores de Língua inglesa e francesa no Chile.

apresentarei uma visão da formação do professor de língua espanhola e da inserção da cultura. Nos capítulos seguintes abordo os caminhos investigativos e a análise do material coletado.

2A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA

A chegada dos espanhóis no Brasil remete às viagens dos conquistadores espanhóis entre os anos de 1494 e 1495. De acordo com Fernández (2005):

Para rastrear la presencia del español en Brasil, podríamos referirnos a los viajes exploratorios que el propio Cristóbal Colón realizó entre 1494 y 1495 por la costa de Sudamérica, para asesorar a los reyes de España respecto a la demarcación establecida por el Tratado de Tordesillas (FERNÁNDEZ, 2005, p.17).

Não foi neste período, porém, que os espanhóis se fixaram no Brasil. Eles aparecem com mais força na história brasileira nos últimos cem anos, o que se deve principalmente ao momento de crise econômica que a Espanha atravessa, em meados do século XIX.

Para Fernández (2005, p.17), “El flujo migratorio desde España fue consecuencia de las graves crisis económicas padecidas desde mediados del siglo XIX, con especial incidencia en las regiones menos prósperas e industrializadas”.

A maioria dos imigrantes espanhóis foi para o sul e sudeste, somando-se aos países hispanos vizinhos, o que contribuiu para que a língua espanhola marcasse presença principalmente nas regiões meridionais.

De acordo com o autor quando cita Sodr  (1991, p.101-2) “entre 1888 y 1930, entraron en Brasil mês de cuatro millones de inmigrantes, de los que un 12% eran espa oles”, além do sul e sudeste, uma grande quantidade de espanhóis se dirigiu a São Paulo. Estes espanhóis estavam entre os “imigrantes mais pobres” do Brasil.

De acordo com C novas (2010, p.600): “O  ndice de analfabetismo era altíssimo, superando largamente aquele encontrado entre italianos e portugueses”. O interesse pelo Brasil se deve, em grande parte, pelas promessas enganosas recebidas dos ganchos, que segundo a autora (2010, p.600), “eram agentes que

andavam pela Espanha vendendo uma imagem positiva do Brasil com o intuito de atrair imigrantes”.

Ainda de acordo com Cánovas:

O impacto negativo que os imigrantes tinham com o Brasil se dava imediatamente à chegada à lavoura cafeeira, ao perceberem que eram péssimas as condições de trabalho e que as remunerações eram baixas (Cánovas, 2010, p.600).

Assim, esses imigrantes vagavam de fazenda em fazenda, em busca de melhores salários, para poder retornar à Espanha (o que poucos conseguiram), ou para acumular capital com o objetivo de adquirir um pedaço de terra. Muitos percebiam que era inútil permanecer no campo, e viam na cidade de São Paulo uma alternativa para tentar melhorar de condição, seja trabalhando na indústria como operários ou na área de serviços. De fato, pode-se dizer que a situação dos espanhóis e da língua espanhola começa a mudar a partir do século XX, uma vez que os tratados comerciais com países de língua espanhola, começam a ganhar maior notoriedade.

Dando um salto no tempo, em 1991, a partir do MERCOSUL, a participação de América do Sul passou a criar notáveis expectativas sócio-econômicas para o Brasil, principalmente no que diz respeito à região sul. Sobre esta questão, Fernández (2005, p.19) traz à tona um fragmento escrito pelo senador Fogaça (1998):

Es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur —Mercosur — marca un comienzo que anima a la integración de los países, con el objetivo de conjugar los esfuerzos y de conquistar un espacio promisorio en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del Mercosur, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia (FOGAÇA, 1998 p.8-98).

De acordo com o texto, o domínio de uma língua comum tem um valor fundamental, tanto para facilitar um entendimento nas relações comerciais quanto nas culturais, promovendo a formação de uma nação “latino-americana”.

Podemos dizer que, desde o início dos tempos e, principalmente hoje com a globalização, as línguas estrangeiras sempre tiveram uma grande importância nas sociedades. Atualmente com o desenvolvimento tecnológico digital, e a rapidez nas comunicações, o domínio de outras línguas se torna indispensável para podermos interagir com a sociedade circundante. Este fato é facilmente comprovado, se analisarmos as exigências que o mercado de trabalho impõe às novas contratações. O domínio de uma segunda língua é um fator determinante para a obtenção de uma vaga em um concorrido mercado. No caso do Brasil, a língua espanhola começou a obter mais espaço a partir da criação do MERCOSUR (Mercado Comum do Sul), onde se fez necessário um conhecimento mínimo da língua espanhola, para conseguir um bom entendimento com os países integrantes de este tratado, tendo em vista que o Brasil é o único país do bloco que não fala a língua espanhola. Neste sentido Bosco Monte (2009) afirma:

Não obstante a importância dessas e de muitas outras medidas de menor repercussão, foi precisamente com a criação do MERCOSUL, em 1991, que a sociedade brasileira começou a ver com maior clareza a importância que a língua espanhola tinha adquirido para nós (MONTE, 2009, p.12).

Se mergulharmos num tempo pretérito, verificaremos que o ensino da língua espanhola não teve muita importância no período em que se iniciou o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p.105).

Tal afirmação sugere que a introdução da língua espanhola no país, não teve grande importância na educação brasileira, apesar de ser falada em quase toda América do Sul, exceto no Brasil.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Zavala (2010, p.88), “o ensino da Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro, remonta aos últimos cento e vinte anos e, em especial, ao período entre 1888 e 1930”. Já Fernández, por sua vez, informa que mais de quatro milhões de imigrantes (12% espanhóis) ocuparam terras nas regiões Sul e Sudeste “em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde os meados do século XIX” (2005, p.18). Ainda de acordo com Zavala, a imigração espanhola ao Brasil deixou “muito mais a sua cultura do que a sua língua” (2010, p.88), o que possibilitou maior espaço para o ensino dos idiomas francês, inglês e alemão. Nessa perspectiva, a reforma do ensino de 1940, durante a gestão de Gustavo Capanema (governo Getúlio Vargas), ao dividir Ensino Secundário em dois ciclos, priorizou o inglês, latim e francês, conforme se pode constatar no quadro a seguir apresentado pelo autor acima citado, com a seguinte complementação:

(...) no caso de línguas estrangeiras foi ressaltada a importância das línguas clássicas e modernas, ao se destinar 35 horas, o que representa 19,6% do currículo, ao Ensino Instrumental dos idiomas: latim, francês e inglês no então atual Ensino Fundamental; francês, inglês e, pela primeira vez, o espanhol substituiu o latim no Ensino Médio (CAPEMA, 1940, p.88).

Quadro 1

Ginásio (4 anos)	Colegial (3 anos).	Curso Científico (propedêutico)
		Curso Clássico (formação intelectual)

Fonte: Autora

Vale a pena lembrar que, pelo fato de o Brasil ter participado das forças aliadas na II Guerra Mundial, o ensino das línguas italiana e alemã foi suprimido, dando lugar ao ensino da língua espanhola. Com relação à divisão da carga horária das línguas modernas, a distribuição era feita do seguinte modo: “o francês tinha treze horas; o inglês doze e para o espanhol somente duas, o que trouxe resultados de pouca relevância na educação brasileira” (ZAVALA, 2010, p.88).

Nesta mesma época, para estudar a língua espanhola foi utilizado um método - criado em 1945 por um pesquisador argentino chamado Idel Becker – que, por muito tempo, se constituiu como o único método didático utilizado para o ensino de espanhol. Passada uma década, o ensino da LE ganhou ainda mais força. Em meados da década de 50, houve até interferência do presidente da república:

[...] em 1956, o então presidente Juscelino Kubitschek pediu ao Congresso Nacional que elaborasse um projeto de lei que incluía a língua espanhola na grade curricular do ensino brasileiro. [Entretanto] em 1958, o primeiro texto foi rejeitado devido às interferências político-culturais da Inglaterra e da França, nações culturalmente hegemônicas na referida época (ZAVALA, 2010, p.89).

No ano de 1961, segundo Prado (1996, p.34), “houve uma mudança importante com relação à presença das línguas estrangeiras nas escolas”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma maior liberdade em relação aos currículos, já que havia dois núcleos, um de disciplinas obrigatórias⁹ e outro de disciplinas complementares¹⁰, onde as línguas estrangeiras poderiam ou não ser incluídas.

De acordo com Zavala (2010, p.89), “surgiram algumas restrições às línguas estrangeiras na escola, pois a Lei 5692/71 alterou a estrutura do ensino: os cursos primário e ginásial passaram a constituir o 1º. Grau”.

Alguns anos mais tarde, na Resolução 6/86, o ensino de línguas vai ser regulamentado novamente: “[...] o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna é obrigatório no 2º. Grau”.

Quanto ao 1º. Grau, o ensino de língua estrangeira é apenas “recomendado, preferencialmente a partir da 5ª. série”. Embora a lei fosse clara, o ensino de línguas estrangeiras praticamente desapareceu nas escolas de 1º. Grau.

A presença da língua espanhola ganha sua obrigatoriedade a partir de 2005, somente para o 2º. Grau. No que se refere a esta questão, conforme levantamento feito pela Câmara dos Deputados em 2005, “todos os quinze projetos de lei que

⁹Matemática, Português, Geografia, História e Ciências indicadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação).

¹⁰Determinadas pelos CEE (Conselho Estadual de Educação)

tramitaram pelo Congresso Nacional de 1958 a 2001 foram rejeitados (incluindo o finalmente aprovado, apresentado no ano 2000)". Assim, o Projeto de nº 3987/00 dá início à tramitação parlamentar que, cinco anos depois, se converterá na Lei 11.161/2005.

Segundo Reatto e Bissaco (2007, p.3), "com a descrença no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e a dominação econômica mundial dos Estados Unidos", generalizou o inglês como língua estrangeira nos cursos de idiomas. Esta situação começou a se modificar em torno dos anos 80 do século XX, com a criação dos primeiros Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudo de Línguas. Segundo estes autores, "por iniciativa das Secretarias de Educação em alguns estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Pernambuco, Distrito Federal, Paraná e São Paulo" (2007, p.3). Hoje sabemos que, embora sem reconhecimento legal, tais centros contribuíram com a expansão de cursos de Língua Espanhola pelo Brasil.

Em 26 de março de 1991, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai firmam o Tratado de Assunção, criando o Mercado Comum do Sul, adotando a sigla MERCOSUL, que tem como idiomas oficiais o espanhol e o português, pacto que ajuda na divulgação e expansão da língua espanhola no Brasil. Mais tarde, alguns países sul-americanos associaram-se como países membros: em 1996 o Chile e a Bolívia, em 2003 o Peru, e posteriormente, a Colômbia e o Equador em 2004. A Venezuela recebeu um protocolo de adesão em 2006, aprovado recentemente, em 31/7/2012¹¹.

Cabe também salientar que, no Tratado de Assunção, o artigo nº 36 contempla a criação de escolas de fronteira bilíngues espanhol/português nas divisas entre o Brasil e a Argentina, estando em estudo sua implantação em outros países que fazem fronteira com o Brasil. Conforme se pode depreender, o MERCOSUL teve grande importância na valorização da língua espanhola dentro do contexto educacional, porém não podemos pensar que ele seja o único responsável

¹¹Esta reunião tem um significado histórico: a Venezuela torna-se o 5º Estado parte do Bloco [...] Estamos conscientes de que o Mercosul inicia uma nova etapa. De agora em diante nos estendemos da Patagônia ao Caribe".(Dilma Rousseff, presidenta pro-tempore do Mercosul, em 31 de julho de 2012. Cúpula Extraordinária do Mercosul oficializa ingresso da Venezuela no bloco. Disponível em: <http://www.terra.com.br/Noticias>).

pela importância dada ao espanhol, uma vez que o Brasil também possui vários outros acordos internacionais com países hispano-americanos, como por exemplo: PARLATINO (Parlamento Latino-Americano), fundado em dezembro de 1964, formado por 22 estados latino-americanos, entre eles México, Peru e Venezuela; Grupo de Rio – Formado em 1982, com o nome de “Grupo de Contadora”, formado por Venezuela, México, Argentina, entre outros; OEA (Organização de Estados Americanos), fundada em 1948, formam parte dela os Estados Unidos e todos os países da América Latina, exceto Cuba. Além de outros fatores como a presença da cultura hispânica no mundo, o surgimento de empresas espanholas no Brasil, a criação de várias associações de professores de espanhol, etc.

Com tanta pressão por parte do uso da língua espanhola no Brasil, podemos pensar que o governo se sentiu na obrigação de sancionar a lei nº 11.161. Em 05/08/2005, o Presidente sanciona a obrigatoriedade da língua espanhola no Ensino Médio (Anexo 1).

A lei prevê a implantação gradativa do ensino do espanhol, no prazo de cinco anos, e atribui aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais. O artigo 1º do referido Projeto diz que a escola está obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula. Quando trata da oferta nas redes pública e privada, a lei faz distinções. Os sistemas públicos devem oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira, em horário regular de aula; já a rede privada pode ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula e em horários normais ou em centros de estudos de língua moderna.

A partir dos anos 90 do século XX, com a criação do MERCOSUL, o ensino de LE ganhou terreno no Brasil. Segundo Pinto e Silva (2005, p.1), “vêm-se desenvolvendo diversas políticas de difusão linguística que vão desde a criação de materiais didáticos adequados a estudantes brasileiros até a capacitação de professores entre outros”.

[...] não podemos acreditar que o crescente número de alunos nos cursos de espanhol esteja interessado unicamente em atuar (estudar ou trabalhar, por exemplo) no MERCOSUL: do outro lado do Atlântico, um mercado muito mais atrativo (desde o ponto de vista histórico até econômico) — de “primeiro mundo” — para pessoas de

países em desenvolvimento, cresce cada dia mais: a União Europeia, onde o espanhol é língua oficial PINTO; SILVA, 2005, p.2).

Esta afirmação evidencia que a língua espanhola não se limita somente aos países que integram o MERCOSUL, ou aos países “hermanos”. Ela se estende além do continente americano, indo às origens, ao país que nos “deu” esta língua e aos outros deste “primeiro mundo”, onde a língua espanhola é uma das línguas oficiais. Segundo Sedycias (2005, p.38) “o espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade. É a segunda língua [...]. Ela perde em número de falantes nativos apenas para o chinês mandarim”. Ainda segundo este autor:

[...] é língua oficial de vinte e um países sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai, Venezuela (SEDYCIAS, 2005, p.38).

Dentre estes países, Argentina, Uruguai e Paraguai são os países que possuem praticamente contato direto com o Brasil, devido à proximidade geográfica e ao tratado do MERCOSUL que, como afirma Sedycias (2005, p.39) “transforma esses quatro países em uma única zona comercial e econômica”. Sendo o Brasil um país que faz fronteira com sete países que falam a língua espanhola como língua oficial, temos a possibilidade de fazer intercâmbios científicos, econômicos e culturais, ou como afirma o autor citado acima:

O espanhol, com o advento do Mercosul, deixou de ser um luxo intelectual para se tornar uma emergência. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas além da América do Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol (SEDYCIAS, 2005, p.35).

No entanto, não podemos pensar que somente a língua é primordial para manter contato ou um bom entendimento com estes países hispano-americanos. Existe outro fator muito importante que deve ser considerado, que é o enriquecimento cultural produzido pelo intercâmbio entre estas culturas, promovido por meio de eventos, turismo e negócios, fazendo com que estas línguas tão

próximas, o português e o espanhol, se relacionem entre si, onde brasileiros falam espanhol e nossos vizinhos de língua espanhola falam português.

Aplicando este pensamento dentro da educação, podemos afirmar que as semelhanças entre estas duas línguas, a portuguesa e a espanhola, despertam um maior interesse e curiosidade entre os alunos, propiciando com isso a aproximação com a língua espanhola, desde o primeiro contato, ou como afirma Junger (2005):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) favorecem, também uma aproximação mais imediata ao idioma por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo ao uso de texto retirados de documentos de uso cotidiano de hispano falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005, p.44).

De acordo com Fialho (2005, p.1), “como se pode constatar na literatura especializada, o espanhol e o português são o par de línguas latinas mais próximas”. Isto ocorre pelo fato de que a língua espanhola e a portuguesa têm como raiz o latim vulgar¹². Podemos afirmar ainda que devido a esta proximidade, o ensino destas duas línguas, contribui para que o processo educacional dos alunos seja enriquecido, sendo um fator de inclusão social, oferecendo mais oportunidades culturais e no mercado de trabalho, tendo em vista a crescente globalização da economia mundial e as privatizações que têm ocorrido na América Latina nos últimos anos.

Com a globalização, e principalmente com a criação de novas empresas e com a implantação de filiais brasileiras no exterior, fica clara a necessidade de se adquirir uma segunda língua, uma vez que este processo demanda um conhecimento prévio da organização e funcionamento de tal empresa, e isso, normalmente cria situações em que a empresa necessita fazer com que alguns de seus funcionários se tornem expatriados, para darem continuidade a seus trabalhos no exterior.

¹²O latim vulgar, nome dado ao latim no seu uso popular inculto, é o ancestral das línguas neolatinas (italiano, francês, espanhol, português, romeno, catalão, romanche e outros idiomas e dialetos regionais da área).

Esta ideia é apoiada por Sebben (2005, p.7):

O contexto é de mudanças rápidas, onde empresas globalizam suas atividades, pessoas dominam idiomas, funcionários tentam adaptar-se a diferentes regiões, climas e costumes de seus parceiros comerciais. Esta superação veloz das fronteiras e das distâncias culturais nos faz lembrar uma colocação de Percy Barnevik, da empresa Asea Brown Boveri: “Gestores globais são construídos, não nascem prontos” (SEBBEN, 2005, p.7).

Quando se realiza uma expatriação¹³, não basta ensinar somente a língua para esse expatriado, como menciona Sebben (2005, p.7) “não basta saber mais de um idioma, é preciso ser intercultural, ter essa competência”, ou seja, não podemos limitar o aluno somente ao ensino da língua (tradução de palavras) é necessário e muito importante ensinar a cultura do país ou região para a qual ele está destinado, pois o sucesso desta “missão” dependerá, grande parte, do desenvolvimento do expatriado nesse país.

Quanto aos alunos do ensino fundamental ou médio, o objetivo do ensino de uma língua estrangeira, não pode limitar-se unicamente às palavras, contrário, ele deve ser ampliado, inserindo a cultura dessa língua, tendo em vista o desenvolvimento e a autonomia do aluno, onde ele seja capaz de ir além da gramática, podendo conhecer as diferenças culturais, e desta forma tornar-se um aluno “intercultural”.¹⁴

2.3A LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO.

A escolha do ensino da língua espanhola segundo Salvador (2009, p.9) “sempre esteve atrelada a fatores econômicos, culturais e políticos”. No entanto, o ensino de uma língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola, ou termos típicos

¹³Um expatriado é uma pessoa que reside de forma temporária num país ou cultura distinta do país que foi educado, cresceu ou possui residência. Disponível em: http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=779:

¹⁴Intercultural remonta ao ato de comunicar entre sujeitos com contextos culturais e linguísticos diferentes mediante os quais é possível um processo que pressupõe relações, interações, trocas e diálogo sobre o plano cultural e dos valores. Disponível em: <http://www.glocalyouth.net/por/intercultural.htm>.

de cada país, pelo deveria estar presente também em sua comunicação real. O mesmo autor, ao se referir ao Brasil, reforça: “(...) os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar” (SALVADOR, 2007, p.31).

Percebendo a atual necessidade do ensino da língua espanhola no Brasil, acredito ser pertinente neste momento ainda citar o pensamento de Morejón (2000, p.28):

É necessário que as massas estudantis brasileiras, desde o ensino básico, comecem a familiarizar-se, paralelamente ao conhecimento que vão adquirindo da cultura da sua pátria, com a cultura espanhola e hispano-americana. No ensino médio o aprendizado da língua materna e o da língua espanhola devem estar com seus níveis correspondidos, de forma que em um futuro próximo, todo brasileiro culto possua e conheça com e perfeição as duas línguas ibéricas maternas, tão divulgadas e em pleno desenvolvimento¹⁵ (MOREJÓN, 2000, p.28).

Diante de tudo que até aqui foi desdobrado, nota-se que ainda há muito a ser discutido e reavaliado no que se refere ao ensino de língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Esta reavaliação engloba todos os processos referentes ao ensino, desde as políticas educacionais e sua efetiva concretização, passando pela formação do professor de língua espanhola (inicial e continuada), pelas ações de gestão nas respectivas escolas. É preciso continuar discutindo e lutando cotidianamente para levar a frente ideias e práticas alicerçadas em sólidos referenciais. Estudos e pesquisas são também fundamentais para o que o ensino da LE no Brasil seja efetivado com qualidade. Esta linguagem – como todas - possui sua bagagem histórica e cultural. É importante que os estudantes possam compreender esta Língua muito além da simples expressão ¡Hola! ¿Qué tal?

¹⁵Tradução própria

3FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Os professores de LE têm a doce e ao mesmo tempo difícil missão de levar aos seus alunos a magia da imersão num mundo desconhecido por meio do ensino de uma língua estrangeira. Dessa forma, faz-se necessário que os professores valorizem, além de gramática, morfologia, sintaxe, fonética e semântica, os aspectos culturais da língua-meta no e para o ensino (MONTE, 2009, p.14).

Tardif (2002), Cunha (2011), Sebben (2005), entre outros, ajudam a entender melhor a formação de professores e a cultura hispânica. Com eles aprendi que, para ser um bom professor não basta ter o conhecimento da matéria a ensinar, mas também primordial é ter a competência didática para que o estudante aprenda de forma significativa. Para tal, é também necessário conhecer esse aluno, saber suas necessidades, limitações e a realidade que o rodeia. Desta forma, o professor poderá alcançar seu objetivo, uma vez que o aluno poderá levar o conhecimento adquirido para seu dia-a-dia. Para Abrahão *In*: Almeida Filho (1999), é importante que o professor não só saiba utilizar o seu conhecimento teórico na prática docente, mas também que saiba avaliar esse conhecimento de modo crítico.

Espera-se que os futuros professores conheçam a teoria para terem fundamentos para pesquisar e modificar a sua prática. Segundo Libâneo *in* Guiraldelli (1997, p.173), “tornar o professor co-contrutor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base em teoria”.

Tardif (2002) tem insistido que:

Os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p.234).

Nesta mesma perspectiva, Cunha (2011) tem refletido a partir de suas inúmeras pesquisas sobre o tema:

O domínio do conteúdo é também um valor ressaltado. Para alguns este domínio está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática (CUNHA, 2011, p.114).

Isto nos leva a entender que o professor é uma espécie de ator, seu papel é o de desenvolver teorias, conhecimentos e saberes a partir de sua própria ação, ou seja, onde a teoria e a prática caminham juntas. No que diz respeito especificamente ao professor de línguas, vale trazer o pensamento de Rodrigues (2007, p.42) quando afirma que “a formação de um professor de línguas envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento”, principalmente o domínio da língua que ensina. Mas, além disso – insisto - precisa ter o domínio da ação pedagógica para propiciar oportunidades para que seus alunos adquiram a língua ensinada na sala de aula e fora dela também. O professor precisa conhecer a teoria e saber usá-la na sua prática.

Ainda com relação ao ensinar língua estrangeira, cabe aqui também trazer excertos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, instância oficial da formação do futuro professor:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

De acordo com as Diretrizes, o professor, além de responsável pelos conteúdos, teria a função de orientador. Seguindo esse pensamento, de acordo com Rodrigues (2007, p.45), é muito importante que os professores dos cursos de formação participem efetivamente, visando seu aperfeiçoamento constante, refletindo sobre sua prática, buscando com seus alunos formas de atingir de maneira mais eficaz seus objetivos, para assim chegar ao seu objetivo maior, que é a melhor formação do professor de língua estrangeira. Esta mesma autora (p.46), cita o questionamento de Celani *in* Leffa (2001): “Qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa?” E ela própria responde:

Não é, por certo, o “robô orgânico” (mero reprodutor), “operado por um gerente” (seu coordenador? As normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? As editoras), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento). (CELANI *apud* RODRIGUES, 2007, p.46).

De acordo com Rodrigues (2007, p.46) “os profissionais que trabalham nas Instituições de Ensino Superior na formação de professores têm que desempenhar um papel positivo para que esse perfil se torne verdadeiro”. Um perfil de um professor com competência necessária para ensinar a língua.

Celani *apud* RODRIGUES (2007, p.46), declara que o perfil do professor ideal pode ser apresentado da seguinte forma:

O professor do futuro deve:

1. Empenhar-se em afetar na vida de seus alunos (objetivo moral);
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender);
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo;
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem;
6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação (CELANI *apud* RODRIGUES, 2007, p.46)

A partir de minha experiência, e agora tendo me aproximado de estudos para melhor fundamentar e realizar esta pesquisa, tendo a concluir que um professor vai sendo constituído aos poucos. Estou convicta de que há grande responsabilidade por parte das políticas educacionais - e de suas implicações no cotidiano das escolas, como se poderá constatar mais adiante neste texto. Além disso, a responsabilidade de uma adequada formação docente está também relacionada às instituições de formação inicial. Mas sem dúvida, também o professor deve responsabilizar-se por sua contínua formação, realizada ao longo de sua trajetória de atuação, através de cursos, de reflexões sobre sua prática e, certamente, sem nunca perder a paixão pelo ensino da língua.

3.1 CULTURA E LÍNGUA ESPANHOLA

Desde os tempos mais remotos, as diversas línguas sempre tiveram grande importância nas civilizações. Podemos afirmar que desde as primeiras civilizações até os dias atuais, com todo o desenvolvimento tecnológico digital, o ser humano necessita aprender outras línguas para com isso, poder interagir com a sociedade circundante.

Ao falarmos do ensino de línguas, não podemos deixar de lado o ensino da cultura relacionada à língua, uma vez que estas estão sempre inter-relacionadas. No caso aqui em estudo, refiro-me precisamente ao ensino da língua espanhola e sua cultura, entendendo cultura como um conjunto de costumes e comportamentos típicos de cada povo, de cada comunidade, compreendida “em seu vasto sentido, que remete aos modos de vida e de pensamento” (CUCHE, 1999, p.11). A noção de cultura não pode ser definida com um só sentido, pois é uma palavra que carrega um amplo campo de compreensão, ela pode ter vários significados, como por exemplo: quando falamos de cultura artística, ou cultura no sentido de possuir grandes conhecimentos intelectuais ou, neste caso, quando me refiro à cultura de um povo, onde ela aparece como a responsável por produzir sua individualidade.

Mais uma vez trago à tona palavras de Cucho (1999, p.10):

Se todas as “populações” humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados [...] A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos (CUCHE, 1999, p.10).

Quando me refiro ao ensino da língua espanhola e de sua cultura, englobo todos os países que falam espanhol, uma vez que, independente das diferenças próprias que cada um destes países possa ter, existe uma cultura comum entre todos eles. Essa semelhança cultural é a cultura que herdamos de nossos antepassados e do país que nos colonizou: Espanha. Quando pensamos em cultura, logo pensamos em comportamentos típicos de cada país, diferenças comportamentais que nos fazem agir de um jeito e não de outro frente a determinadas situações, ideia esta que vem ao encontro do pensamento de Bosco Monte (2009):

Assim, quando nasce, o homem passa por longa socialização, de forma a se adaptar à cultura da sociedade onde nasceu. Esse processo molda o indivíduo, tornando-o diferente do que teria sido se tivesse nascido no seio de outra sociedade ou cultura (MONTE, 2009).

Conforme Almeida Filho (2002), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”. Com base nesta citação, ao pensarmos em cultura, pensamos em alguns comportamentos típicos. Este mesmo pensar nos levar a reconhecer que existe uma cultura comum, apesar da diferença existente entre os países de língua espanhola, no que se refere à forma como cada país se apresenta para o mundo, com suas festas típicas, bailes, comidas, etc., que podem ser diferentes entre si, e que chamo de “cultura visível”. Esta cultura comum que decidi denominar “cultura invisível”, isto é, uma cultura que somente é percebida após certo tempo de convivência em determinado país ou sociedade. Trata-se de uma cultura de “uso comum”, uma cultura praticada por todos nós e que, independente do país de língua espanhola em que nos encontremos, a usaremos da mesma maneira. Posso citar como exemplo o altíssimo valor que se tem do conceito de família. Conforme menciona Sebben (2005, p.118) “a família é o valor mais importante na Espanha”, referindo-se ao

comportamento espanhol, comportamento este também herdado pelos países hispano-americanos. É bastante provável que este valor à família tenha origem na base religiosa (católica principalmente) que todos tais países possuem em comum.

Conforme já referido, outro exemplo da semelhança cultural é a pausa, bastante estendida após o almoço, a famosa “siesta”, ou a forma de levar a vida, como podemos ver na citação da autora mencionada anteriormente “O tempo é administrado de forma muito relaxada, com horários para descanso no meio da manhã e principalmente no meio da tarde - La siesta” (SEBBEN, 2005, p.118).

Em minha experiência como professora, tenho constatado que os alunos ao visitarem países de língua espanhola, se deparam com várias situações não compreendidas, mas tal problema não é necessariamente causado pelo não domínio da língua em si. Tenho defendido a seguinte ideia: não basta que o aluno saiba falar espanhol, se ao viajar a estes países se depara com situações que, em algum momento, possam lhe parecer esquisitas, ou até mesmo caóticas, como cita Sebben (2005, p.119): “As pessoas costumam falar simultaneamente e num tom bastante forte, o que para os estrangeiros às vezes parece pouco amigável”.

Talvez tais situações não cheguem a ser traumáticas para os estrangeiros, porém são situações que, se não forem apresentadas ao aprender a língua e sua cultura, podem causar alguns maus momentos em sua visita ao país. Podemos citar como exemplo alguns contrastes no ambiente de trabalho: no Brasil, costuma-se ter horários fixos e uma atitude cordial para atender as pessoas ou clientes, pois para esta cultura o “cliente sempre tem a razão”. Na Espanha ou hispano-américa, estes horários são mais flexíveis e o trato com os clientes provoca um mal estar para os estrangeiros. Não apenas eu tenho observado, como também a autora acima referida (2005, p.120) “(...) a burocracia espanhola (horário de escritórios, documentos, regras, funcionários indiferentes ou lerdos) é capaz de enfurecer o estrangeiro”. Por esta razão, acredito que seja de grande importância apresentar os aspectos culturais que os países de LE possuem em comum, pois para poder inserir os alunos em uma nova cultura devemos conhecê-la e aceitá-la. Com relação ao ensino da língua espanhola (e quando cito ensino de língua, me refiro à linguagem e à cultura como um todo), devemos levar em consideração que língua e cultura interagem de várias formas, ou como menciona Schinelo:

a) pela linguagem, que pode expressar uma realidade cultural compartilhada por um mesmo grupo; b) pelo modo como as pessoas criam significados compreensíveis ao se expressarem no meio visual, falado ou escrito; c) ou pela forma como as pessoas identificam-se ou identificam os outros, linguagem que passa a ser símbolo da identidade social (SCHINELO apud GUERRERO, 2005, p.32-6).

Ao convivermos com pessoas de países de LE, num primeiro momento identificamos característica própria de seu país, como por exemplo: um argentino que cultiva fama de prepotente, um mexicano que é visto como pessoa muito tranquila, um chileno que sai às ruas a lutar pelos seus direitos. Ao comentarmos o tempo e a proximidade de convivência, porém, percebemos que a semelhança cultural entre estes diferentes sujeitos, vai além destas características. Isto pode ser constatado não só pelo uso da mesma língua, mas também pela mesma forma comum de comportar-se nas situações comuns de convivência, inclusive promovendo um bom entendimento e relacionamento entre eles. Tais considerações deveriam fazer parte dos temas curriculares desenvolvidos em cursos de formação de professores de LE e, em decorrência, de algum modo, incluídos em seus planejamentos de ensino e em suas práticas pedagógicas. Considerando estas e outras questões correlatas, é que a presente pesquisa foi tomando corpo. A seguir, são apresentados os passos dados no caminho investigativo.

4CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este estudo foi realizado basicamente no município de Caxias do Sul/RS. Os sujeitos são professores de língua espanhola da rede estadual deste município. Houve também uma breve investigação junto a professores chilenos a qual será também mencionada mais adiante neste texto. No conjunto, o estudo envolveu um universo de 17 sujeitos, entre professores brasileiros e chilenos. Para manter em sigilo as respectivas identidades, os sujeitos serão identificados somente pelo primeiro nome.

Foi aplicado um questionário com perguntas abertas para os professores de Caxias do Sul/RS¹⁶ e outro com questões mais pontuais para os professores de Chile. Para ambos, o intuito consistiu em obter informações e opiniões que pudessem ajudar a responder as questões de pesquisa. Como afirma Günther (2:

[...] o questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica (GUNTHER, 2003, p.1).

Após essa etapa, foi iniciado um processo de análise, organizando as questões em três blocos temáticos, o que possibilitou fazer uma leitura das respostas em sua totalidade, bem como em suas possíveis conexões. Em seguida, passou-se para a etapa de tabulação das respostas. Os blocos temáticos foram divididos da seguinte forma:

- a) Visão do professor de língua espanhola na realidade escolar;
- b) Percepção pelo professor da presença do componente cultural no plano de estudo da instituição onde trabalha;
- c) Formação do professor e a utilização/uso do componente cultural na sua prática docente.

¹⁶Em anexo o modelo dos questionários

Além disso, por ocasião de minha estadia ao longo de 30 dias no Chile, busquei conhecer um pouco do contexto do ensino de língua estrangeira naquele contexto. Dessa forma, realizei duas entrevistas com dois filósofos chilenos que abordam o assunto da cultura latino-americana e também apliquei questionários (enviados via correio eletrônico) a professores de Língua inglesa e francesa no Chile, uma vez que não se ensina a língua portuguesa nas escolas daquele país.

Numa etapa posterior, por indicação da banca examinadora do projeto, realizei entrevistas com duas diretoras de escola da rede estadual de Caxias do Sul, cujas professoras haviam respondido ao questionário da primeira etapa. O critério para a seleção destas diretoras está relacionado às respostas das professoras sobre a inserção da cultura hispana no ensino da língua espanhola. Ou seja, uma diretora de escola onde a professora inseria o tema da cultura em suas aulas e a outra cuja professora não considerava tal conteúdo.

A seguir, analisei os planos de aulas destas professoras. Estes dados foram interpretados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo. Oliveira (2008, p.569) afirma que “a análise de conteúdo é um instrumento de pesquisa científica com múltiplas escolhas”, referindo que os procedimentos utilizados podem variar de acordo com o objetivo da pesquisa. Ainda segundo Oliveira (2008, p.571), vários autores como Bardin (1977), Minayo (1993), Triviños (1987), entre outros, “definem diferentes tipos de técnicas que podem ser adotadas para o desenvolvimento da análise de conteúdo” [e cada uma dessas técnicas] “permite a exploração do material analisado a partir da observação de diferentes elementos presentes no texto” (OLIVEIRA, 2008, p.571).

Já na fase final, constatei que estava havendo maior aprendizagem em meu papel como pesquisadora, mas então o tempo já não era suficiente para dar continuidade ao processo no nível de aprofundamento que ele merecia. Constatei que, ao voltar ao material coletado e dialogar com o referencial teórico, novas aprendizagens foram surgindo, provocando buscar outros referenciais teóricos que nos auxiliem a compreender melhor o problema de pesquisa. Gomes *in* Minayo (2007, p.81), de acordo com Braccini (2011, p.38), destaca que:

(...) quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um

momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica (GOMES *In*: MINAYO, 2007, p.81).

Geralmente nesta fase da pesquisa, é necessária maior rigurosidade por parte do pesquisador, “para que a análise busque sempre estar próxima do que o projeto anunciava” (Braccini, 2011, p.38). A análise dos dados segundo a autora “é um momento que possibilita um movimento constante do pesquisador entre o seu problema de pesquisa, opções metodológicas, referencial teórico, dados recolhidos e seu olhar de pesquisador” (p.39). Certamente, após estas etapas percorridas, meu olhar investigativo aprimorou-se, mas tenho consciência de que ainda há lacunas a serem preenchidas. Em outras palavras, se por um lado posso afirmar que houve crescimento ao longo desta trajetória como mestranda, por outro tenho clareza do quanto necessito de estudo e prática como pesquisadora.

4.1 A BUSCA DOS DADOS: ALGUMAS REFLEXÕES

No processo investigativo, muitas situações inesperadas surgiram, algumas boas, outras nem tanto, porém todas proporcionando desafios a serem enfrentados. Ao iniciar a busca de dados na cidade de Caxias do Sul, tive que enfrentar alguns obstáculos. Minha pesquisa referia-se ao ensino da língua espanhola com professores dessa língua e, ao marcar os encontros para realizar as entrevistas com os mesmos, enfrentei resistência da parte deles. Depois de um tempo, concluí que tal ocorria principalmente pelo fato de eu ser nativa desta língua e eles não se sentirem seguros em falar comigo. Após muitas tentativas, consegui 10 entrevistas entre os 22 professores que atuam na rede estadual como professores de língua espanhola.

Ao iniciar a conversa com estes professores percebi que não se sentiam à vontade. Para não causar constrangimento, resolvi iniciar as entrevistas perguntando se os mesmos gostariam de falar em espanhol ou português, para que se sentissem

mais a vontade. Assim, nove das dez entrevistas realizadas foram feitas em português.

Com relação aos contatos feitos no Chile, logo ao chegar comecei minha busca por informações que ajudassem no desenvolvimento de minha pesquisa, em especial num primeiro momento busquei por produções bibliográficas que tratassem do tema. Para minha surpresa, porém, me deparei com uma grande dificuldade: a falta de bibliografia que abordasse as semelhanças culturais entre os países de língua espanhola. Onde poderia encontrar um autor ou autores para me apoiar e dar reconhecimento à minha problemática de pesquisa, ao sentimento que me envolve com relação ao ensino da língua espanhola?

Comecei minha busca em uma feira do livro na cidade de Valparaíso, onde encontrei alguns materiais interessantes, porém insuficientes para sustentar meu problema de pesquisa. Parti então para outros rumos, foi quando entrei em uma livraria e, conversando com a atendente sobre o referido tema, ela me informou, para minha tristeza, que não havia nenhum material que pudesse auxiliar na pesquisa. Entretanto, comentou sobre seu antigo professor da Universidade de Valparaíso, que abordava este tema em suas aulas. Foi aí o início do caminho que me levaria a conhecer duas pessoas ilustríssimas dentro de meu país, professores e estudiosos do assunto abordado.

No mês de janeiro deste ano (2012), de posse de algumas informações sobre estes estudiosos, fui atrás do primeiro contato. Visitei a universidade de Valparaíso, lugar onde estaria lecionando um desses professores. Outra inquietação surgiu: o professor indicado já não fazia parte desta universidade, pois havia se aposentado. Pedi à secretária da universidade se ela poderia fazer a gentileza de me passar o contato dele. Ela prontamente o conseguiu e, abusando um pouco mais de sua boa vontade, pedi-lhe para intermediar o contato, uma vez que ela conhecia o professor. A partir de então, se iniciou uma maravilhosa jornada de pesquisa.

Marcada a entrevista, fui à casa do professor Sergio Vuskovic¹⁷ em Valparaíso (uma casa construída no ano de 1892) e ele me recebeu com muito

¹⁷Filósofo, escritor chileno e Diretor do Centro de Estudos do Pensamento Latinoamericano (CEPLA) na Universidade de Playa Ancha de Valparaíso - Chile e da revista Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano.

carinho. A partir daí comecei minha entrevista. A cada palavra que o professor pronunciava, eu me deliciava com seu imenso conhecimento e forma simples de expressá-lo. Após aproximadamente 40 minutos, encerramos a entrevista, cabendo posteriormente transcrevê-la.

Seguindo a rota de busca por estudos e estudiosos da cultura latino-americana, realizei outra entrevista com o filósofo, professor e escritor Osvaldo Fernández Días¹⁸, também indicado pela secretária da universidade, por este trabalhar o tema juntamente com o professor Sergio. Da mesma forma que a primeira entrevista, fui recebida com muito carinho e especial atenção, por saber que eu vinha do Brasil e estava realizando uma pesquisa relacionada com a latino-américa. Novamente tive a sensação de estar vivendo um momento único. Estes dois estudiosos compartilham o mesmo pensamento no que se refere às semelhanças culturais dos países de língua espanhola, o que pode ser percebido analisando as respostas dadas às seguintes perguntas: Como se caracteriza a cultura latino-americana? Quais são as semelhanças entre os povos latino-americanos? Para Vuskovic (2012):

la originalidad de la cultura latinoamericana es que es mestiza(...)nosotros estamos reevaluando el valor de la cultura de los pueblos originarios (...)nosotros reconocemos(...)estamos reconociendo los aportes culturales que han hecho la supervivencia de la cultura de los pueblos originarios, pero también no hemos dejado de reconocer lo que nos ha aportado desde el punto de vista cultural la cultura latina en general, o sea, la que trajeron los españoles (VUSKOVIC, 2012).

Este pensamento é compartilhado também por Fernández (2012) ao afirmar que:

Indudablemente hay un tronco común, somos productos de una misma historia (...) América del sur se fusionó con el indio, se mezcló y dio origen a un mestizaje multilateral (...) la historia es común, entonces, y esta historia es común no sólo por origen sino porque el que hace esta historia en el fondo es el mestizo (...) hay una constante tendencia a crear una unidad latinoamericana que sigue aún hoy (FERNÁNDEZ, 2012).

¹⁸Diretor do Centro de Estudos do Pensamento Iberoamericano. Faculdade de Humanidades da Universidade de Valparaíso - Chile.

Como se pode constatar, os dois intelectuais professores ajudam a compreender melhor a raiz de nossas semelhanças, o que nos torna, de certa forma, iguais dentro de nossas individualidades como países independentes.

Após estas significativas experiências, obtive interessantes informações para continuar enriquecendo minha pesquisa, permitindo apresentar uma visão diferente do que até agora se entende pelo ensino da cultura hispano-americana nas aulas de língua espanhola nas escolas em geral.

A partir de agora passo a percorrer o caminho que me leva à análise não só dos dados coletados, mas também a algumas reflexões a respeito de vivências adquiridas neste processo de aprendiz de pesquisadora.

5 PROCESSO ANALÍTICO

5.1 QUESTIONÁRIOS

Ao nos inserirmos em um processo de pesquisa, percorremos por diferentes etapas, buscamos estudos sobre nosso problema de pesquisa, procurando por produções sobre o tema, depois seguimos os passos seguintes coletando dados. Por fim, de posse do conjunto, iniciamos o processo analítico para chegar, ou não, às confirmações que gostaríamos de obter no princípio.

Estas etapas realizadas levam a um melhor entendimento de nossa problemática, e em algum momento, podem até mesmo modificar nossa visão com relação a pressupostos iniciais. No meio do caminho, ampliamos ou reformulamos nosso posicionamento, sempre visando o melhor entendimento e a aquisição de um conhecimento maior sobre o “problema”. Assim, passo agora a discorrer sobre o que e como analisei os dados tentando sustentar a ideia que me impulsionou a realizar este trabalho.

A partir de material fornecido pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, em Caxias do Sul, através da Coordenadoria Regional de Educação, uma lista com nomes de todos os professores que atuam na rede Estadual, em Caxias do Sul/Ser, acrescido de um anexo contendo informações específicas: formação, vínculo com a escola, carga horária, etc., de todos os professores que ministram a língua espanhola nesta rede de ensino. Verifiquei, então, o número de professores de língua espanhola que atuam na rede estadual de ensino, independentemente de sua formação: 22, sendo 20 professoras e 2 professores.

Para esta pesquisa foram entrevistados 10 professores, escolhidos de acordo como interesse que eles demonstraram, pois ao ser realizado um contato prévio com todos os 22 professores da rede Estadual, somente 10 se dispuseram a realizar a entrevista. A justificativa da negação dos outros 12 professores, conforme eles próprios, foi o ato de eu ter “sotaque” hispânico, respondendo não se sentiram à

vontade para responder as questões sobre a língua espanhola. Lembrei de Bosco Monte (2009) e do quão distantes parecemos estar do que ele apregoa como característica dos professores de LE:

Os professores de LE têm a doce e ao mesmo tempo difícil missão de levar aos seus alunos a magia da imersão num mundo desconhecido, por meio do ensino de uma língua estrangeira" [...] "o futuro professor deverá ser especialmente sensível à produção e ao entendimento de sentidos, diretamente relacionados com a formação de identidades socioculturais e desvinculados de uma concepção do objeto de ensino-língua estrangeira como mero instrumento a ser "dominado" pelos alunos (MONTE, 2009, p.14).

Retomando as características dos 10 sujeitos, constata-se que a maioria deles possui formação superior, embora uma minoria possua habilitação no ensino da língua espanhola, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 2

Formação superior	9 4 (Letras) 2 (Letras/Espanhol)
Formação superior incompl.	1
Mais de dois cursos	1 (Letras/Filosofia/Espec. em Literatura/ Mestrado em Literatura) 1 (Secretaria Executiva /Licenciatura plena em Língua Inglesa)
Outros	1 (Pedagogia) 2 (Comércio Exterior.) 1 (Filosofia) 1 (Secretaria Executiva)

Fonte: Autora.

Como pode ser verificado claramente, somente 2 destes professores possuem habilitação em língua espanhola, ou seja, 20%, sendo que os outros 80% possuem habilitação em outros campos de conhecimento.

Ao serem questionados sobre suas formações, os professores que não possuíam a de língua espanhola responderam que realizaram “cursinhos”, como a professora Carol, que disse ser “formada em inglês, mas fiz um curso de espanhol numa escola de idiomas, o básico”. E em seguida completou: “me viro”. Já a professora Giovana afirmou ser formada em Comércio Exterior. Foi muito sincera em dizer que “na verdade eu só tenho uns cursos extras de espanhol”.

Quanto à questão: “Por que decidiste dar aulas de espanhol?”, verifica-se que, se não há formação muito aprofundada, há pelo menos o gosto pela Língua. Assim, Ivonette responde: “Porque como se dizem espanhol soy apasionada del español”. Suelen, por sua vez, revela igualmente ter gosto pelo que faz: “Eu sempre gostei de espanhol, desde a adolescência sempre tive uma identificação muito grande, e gosto muito da língua e também porque é uma coisa a mais para o currículo”.

Para os demais entrevistados, podemos perceber que a necessidade das escolas por professores de espanhol, fez com que esses professores assumissem esta tarefa, algumas vezes por vontade do próprio professor, outras a pedido da escola. É o caso da professora Carol quando nos relata: “Estavam precisando de professor de espanhol na escola e falei com a dire, eu tenho o básico de espanhol, então é tranquilo”. Ou também se pode constatar certo acaso na decisão: “Na verdade fui convidada e de repente entrou na minha vida e fiquei fazendo isso”(Giovana). Outra resposta que merece ser aqui trazida é a de Luciane, sua franqueza revela de fato como as decisões curriculares tem sido feitas:

Na verdade eu vim para cá para dar aula de inglês, para substituir uma profe, e estavam precisando do espanhol. Aí me pediram se podia dar aula de espanhol, eu nunca tinha dado aula de espanhol, mas, eu vou te dizer, gosto muito do espanhol, mas meu forte é o inglês, gosto mais do inglês que do espanhol, sou bem sincera (LUCIANE).

Quanto ao questionamento sobre o tempo de experiência como professor desta língua, fiz a seguinte pergunta: Há quanto tempo lecionas o espanhol? A partir dele pode-se perceber que a maioria possui menos de dois anos de prática como menciona a professora Laiana: “Faz, deixa eu ver, de 2010, faz um ano e pouco”,

ou no caso da Luciane, ainda com menos tempo na função: “Aqui faz um ano, na verdade há um ano (2010)”.

Fica evidente que devido à implantação da lei nº 11.161, que sanciona a obrigatoriedade da Língua espanhola no Ensino Médio, as escolas começaram uma busca frenética por professores que preenchessem o currículo, ficando em segundo plano, a análise de sua formação, do seu conhecimento e de seu domínio da LE.

Com relação ao ensino da cultura da língua espanhola, ao ser perguntado sobre: Como é inserido o componente cultural nas tuas aulas de espanhol?, Os professores responderam em sua maioria, que não o inseriam profundamente como é o caso de Giovana:

Os primeiros anos eu dou assim, quem está, os países que falam espanhol, isso sim, mas não entro muito na cultura, o máximo que entra de cultura é música, alguma coisa assim, uma atividade, sabe, até dei uma olhada nos livros que estão vindo, veio um livro que fala muito de historia e que não se encaixa com nós, no nosso dia a dia, é uma aula por semana, são 50 minutos. Sou bem sincera, a parte cultural [...] negativa (GIOVANA).

Esta constatação se repete nas outras respostas, trazendo também a preocupação desses professores por suprir a falta de conhecimentos dos alunos quanto à gramática e ao vocabulário:

Eu inicie aqui alfabetizando três turmas, sem norte, foi bem difícil o ano passado, dei um “pincelazo”, alfabetos, números, profissões, cores, roupas, e a descrição física, passei pelas coisas rapidamente, no primeiro trimestre ensinei noções básicas, as letras, os dias da semana, no segundo trimestre iniciamos os pronomes, vocabulário de família, números, mais o menos isso para este trimestre (LUCIANE).

Outra preocupação desses professores é a necessidade de preparar os alunos para o vestibular:

[...] para o terceiro trimestre eles vão fazer a gastronomia de cada país, em grupo, agora estou também fugindo um pouco, tentando da melhor forma, um pouco trabalho conteúdo, um pouco trabalho com questões do vestibular, estou tentando dividir a aula, que vamos fazer hoje?(IVONETE)

E por último, mas não menos importante, podemos citar aqui a carência que os professores possuem no conhecimento e domínio da língua que ensinam, como vemos no caso da Carol:

Não falo de cultura, só ensino saludos e a primeira e segunda conjugação, pois não posso ensinar cultura se eles não sabem nem falar “Hola”, então não perco tempo com isso, só passo o básico que é o que eu sei e pronto (CAROL).

No aspecto do conhecimento e domínio da língua que é ensinada, devemos, como professores, ter o compromisso de buscá-lo e aperfeiçoá-lo constantemente, ou como menciona Rodrigues (2007):

A formação de um professor de línguas envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, principalmente o domínio da língua que ensina, além disso, precisa ter o domínio da ação pedagógica para propiciar oportunidades para que seus alunos adquiram a língua ensinada na sala de aula e fora dela também. O professor precisa conhecer a teoria e saber usá-la na sua prática. (RODRIGUES, 2007, p.42).

Acredito que seja importante ressaltar que quando falamos de línguas, falamos de um conhecimento em “movimento”, falamos de uma “língua viva”, pois sempre estão em constante movimento, e aqui cito a Polato (2007) quando diz: “A língua é viva. Compreender as mudanças na fala e na escrita, ocorridas naturalmente ou por causa de leis, é sentir de perto o idioma em movimento”.

Além dos professores citados acima, temos outra parte deles que trabalha a cultura por meio de músicas, comidas típicas, pontos turísticos entre outros, fato que podemos constatar com a resposta da professora Valdirene:

Trago músicas, bailes, principalmente da Espanha, quase todas as aulas trago músicas em espanhol para que façam a pronúncia, as palavras, músicas de vários países que falam em espanhol, para que vejam os diferentes acentos, trabalhei com a família, mas é difícil, pois eles não se interessam muito (VALDIRENE).

A professora Laiana, nos explica em seu depoimento que trabalha com a cultura da seguinte maneira:

Acabei de lançar uma atividade para eles que é o seguinte, eles tem que dividir a turma em grupos, pego alguns países porque não dá para ver todos e aí eles tem que fazer um trabalho onde tem que ter os principais pontos turísticos, curiosidades, personalidades do país, dados do país (LAIANA).

Acredito que neste momento da dissertação seja oportuno analisar os questionários realizados no Chile, não com o objetivo principal de fazer uma comparação entre os professores entrevistados, chilenos e brasileiros, mas buscando uma visão mais clara de como é apresentada a cultura de uma língua estrangeira. Acredito que em algum momento desta análise as entrevistas e os questionários se cruzem em este momento, talvez, seja inevitável fazermos uma comparação entre eles, uma vez que as duas situações referem-se a professores de língua estrangeira.

Iniciei o questionamento com a pergunta: ¿Cuál es tu formación?, com o objetivo de situar-me na realidade profissional destes professores. Ao analisar as respostas ficou evidente o grau de formação destes professores pois a resposta foi unânime, todos possuem formação universitária: “Soy Profesor de Enseñanza Básica con mención¹⁹ en Inglés (Álvaro) ou ainda segundo Maria Teresa: “Soy Profesora de Estado con mención en inglés”. Fica evidente que além da formação universitária a maioria possui menção em línguas²⁰.

Como mencionado anteriormente, sete professores responderam às perguntas que lhes foram enviadas e todos possuem ensino superior, dividido em diferentes áreas de conhecimento, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3

Ensino superior:	07	4 (Inglês)
		1 (Francês)
		Outros cursos: Pedagogia - 1 Pedagogia em Espanhol - 1

Fonte: Autora.

¹⁹ Mención: com ênfase em...

²⁰ Estes professores ministram as línguas de inglês e Francês uma vez que nas escolas de Chile não se ensina a língua portuguesa

Ao serem questionados, a que se devia o seu interesse pela língua estrangeira que ensinava, as respostas foram muito variadas, desde simpatia pelo idioma como: “En mi adolescencia me gustaba mucho la música anglo por lo que quise saber la traducción de la letra en inglés” (Álvaro), ou como aprendizagem pela própria experiência no estrangeiro, como relata Maria Teresa: “Cuando tenía 4 años nos fuimos con mi familia a vivir a Fortlauderdale en el estado de Florida, y obligadamente tuve que aprender inglés ya que nos quedamos allí por 7 años”, bem como a necessidade de aprender devido a sua carreira como nos mostra a resposta de Javiera: “A través de mi carrera, por viajes”.

Com relação ao primeiro contato com a língua estrangeira, todos responderam que o tiveram no colégio: “En Primero Medio cuando comencé a recibir clases de inglés” (ÁLVARO), e isto se deve porque no Chile, desde as séries iniciais, se têm a opção de aprender algum idioma, inglês ou francês, como nos mostra Maria Teresa em sua resposta: “En el Jardín Infantil a los 4 años”. Estas matérias fazem parte do currículo escolar, sendo que o mesmo pode ser encontrado em outros países de língua espanhola, uma vez que os ensinamentos destes países se regem principalmente pela Real Academia Espanhola.

No quesito de por que decidiram dar aulas de inglês/francês, a maioria desses professores concordaram que era pela satisfação que sentiam pelo ensino do idioma: “Porque me gusta mucho enseñar y me gusta el idioma” (ÁLVARO), sentimento compartilhado por Maria Teresa: “Decidí dar clases ya que al igual que mi madre me gusta mucho enseñar y como hablaba inglés desde pequeña entonces lo más adecuado era estudiar pedagogía en inglés”. Também nestas respostas aparece a vocação pelo ensino como podemos constatar na resposta clara e direta de Mirtha: “Por vocación”.

Com o intuito de saber sobre a experiência que estes professores possuíam no ensino de línguas, foi feita a seguinte pergunta ¿Hace cuánto tiempo enseñas este idioma? Os professores em sua maioria responderam entre 2 e 5 anos de prática: “Hace 2 años” (PILAR). Somente dois deles possuem mais experiência:

Maria Teresa: “Hace 12 años, desde que me titulé” e Daniela que possui “18 años” de experiência no ensino da língua estrangeira.

Para entender melhora tipo de metodologia utilizada nas salas de aula por esses professores, foi realizada a seguinte pergunta: ¿Cómo son tus clases? Podrías describir algunas características? Álvaro nos relata que: “Hago mis clases saludando y dando órdenes en inglés y su principal característica es que las hago lúdicas y la interacción con los alumnos”. Da mesma maneira, Teresa ministra aulas interativas, onde os alunos falam desde o início até o fim no idioma ensinado: “Son de principio a fin en inglés, no se habla español en mi clase, los alumnos deben esforzarse para formular preguntas y responder las mías en inglés, podría decir que son muy interactivas, y los alumnos se van sintiendo cada vez más seguros”. Para Javiera, igualmente a Maria Teresa, suas aulas são: “Expositivas, interactivas, comunicacionales, a base de competencias”.

Quanto ao material didático usado por esses professores em suas aulas, foi perguntado: ¿Qué tipo de material didáctico es utilizado en las clases?, As respostas em sua maioria, mostram a inserção de materiais audiovisuais, como descreve Maria Teresa: “Algunos diarios y revistas en inglés, uso mucho el computador configurado en inglés, el mapamundi con los nombres de los países en inglés y algunos objetos cuyas instrucciones estén en inglés”, para Daniela, em suas aulas não pode faltar: “Data Show, pizarra interactiva, computador, etc”, pensamento compartilhado por Javiera ao citar os materiais que utiliza: “Data Show, pizarra interactiva, computador, CD, etc.”

Dando continuidade ao questionamento, apareceram aos pesquisados as seguintes perguntas: ¿Qué clases te gustan más y por qué? ¿Qué clases les gustan más a los alumnos y aprenden mejor? ¿Por qué?, para poder ser entendido se esses professores utilizam suas próprias experiências na realização de suas aulas. A maioria respondeu que tanto para eles, como para os alunos, a preferência era por aulas interativas, onde podem ir construindo seu aprendizado como nos apresenta Maria Teresa em suas respostas:

Las clases en las que el objetivo sea conocido por todos y en la que los alumnos construyen su aprendizaje a través de actividades como preparación de diálogos, disertaciones y trabajos grupales. No me gusta hacer clases expositivas”... “Les gusta mucho trabajar en el

computador, hacer trabajos en grupo dentro y fuera de la sala, en general las clases muy dinámicas en las que se ubican en círculos, en parejas, en pequeños grupos y en distintas posiciones como sentados en el suelo, de pie etc. Porque les permite organizarse de una manera distinta, se sienten parte de un equipo y constructores de sus aprendizajes (TERESA).

Além da construção da aprendizagem, aparece o interesse pelas aulas que fazem sentido para os alunos no que diz respeito ao seu dia-a-dia, como observa Álvaro: “Sin duda creo que les agrada mucho aquellas muy dinámicas y con contenidos significativos para ellos”.

Entrando no tema da relação que existe entre o ensino de uma língua estrangeira e sua cultura, esses professores foram questionados se introduziam aspectos da cultura relacionados ao idioma que ensinavam. A maioria respondeu que sim, que trabalhavam a cultura da língua por meio de músicas, comidas, cinema, etc. Eles ensinam a cultura no seu sentido “turístico”, como ocorre com os professores brasileiros pesquisados. Por exemplo, eis a resposta de Maria Teresa: “La alimentación, algunas fiestas típicas como el día de gracia, el 4 de Julio y Halloween, la música country y la historia de algunos pueblos nativos de Estados Unidos”, ou como menciona Mirtha: “Relacionándolos con lugares históricos y turísticos”, também se percebe o ensino da cultura como opção de lazer: “Cine, historia local” (Pilar), pensamento compartilhado por Nadia: “Raíces, culturas locales, poesías, cine”.

Em todos estes casos, tanto no Brasil como no Chile, a cultura é apresentada como um aspecto turístico ou de lazer, onde os alunos aprendem os pratos consumidos nos países que falam a língua que se está sendo ensinada, ou sobre qual o melhor ponto turístico, que música está na moda, qual filme está em cartaz, etc. Sem dúvida esta é uma parte da cultura, porém, como citado anteriormente, não podemos limitar a cultura somente a estes pontos, pois o objetivo do ensino de uma Língua estrangeira, não pode limitar-se unicamente a palavras ou a termos típicos de cada país. Pelo contrário, ele deve ser ampliado, inserindo a cultura desta língua, tendo em vista o desenvolvimento e a autonomia do aluno, onde ele seja capaz de ir além da gramática, podendo conhecer as diferenças culturais.

Como cita Cucho (1999, p.10): “A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos”. Desta forma o professor estará colaborando para uma formação “intercultural”. De acordo com Sebben (2005, p.7) “não basta saber mais de um idioma, é preciso ser intercultural, ter essa competência”, pois a língua espanhola possui uma bagagem histórica e cultural que – conforme enfatizado desde o título desta dissertação - vai além de um simples ¡Hola!¿Qué tal?.

5.2 ENTREVISTAS COM DIRETORAS

Depois das entrevistas realizadas com as professoras das escolas de Caxias do Sul (e de aplicar questionários aos professores chilenos e de ter realizado as entrevistas com os dois filósofos chilenos), realizei entrevistas com duas diretoras da rede estadual, tentando melhor compreender o conjunto de dados advindos das respostas de suas professoras.

O critério utilizado para eleger estas diretoras, como mencionado em um momento anterior, foi o grau de inserção do ensino da cultura espanhola pelas professoras brasileiras entrevistadas: uma que nada ensinava de cultura espanhola e outra que inseria a cultura espanhola no ensino da língua, para seus alunos.

Para evitar a identificação destas diretoras, foi adotado um nome fictício: Maria, a diretora onde a professora de sua instituição aborda o assunto “cultura espanhola” de forma mais profunda; Ana, a diretora da escola onde a professora não aborda o assunto cultura. Com isso não quis fazer comparações entre as respectivas instituições, nem tampouco definir quem está atuando de forma mais apropriada, mas somente saber se, de alguma maneira, as respostas destas diretoras, poderiam ajudar a entender o porquê da cultura espanhola estar presente, ou não, dentro do ensino destas instituições.

Quando realizei a entrevista com Maria e lhe expliquei um pouco sobre minha pesquisa, notei certa motivação por participar dela. Antes de iniciar com minhas perguntas, ela me fez várias outras relacionadas à pesquisa e à formação de

professores de língua espanhola. Referiu que é realmente difícil encontrar professores que ministrem essa língua.

Ao iniciar a entrevista, indaguei sobre a escola e sua estrutura. Maria comentou que é diretora da escola há três anos. Trata-se de uma escola média, muito bem conservada, com aproximadamente 1.050 alunos, 60 professores e 13 funcionários. A instituição é mantida, na maior parte do tempo, pela comunidade, por meio de ações como festas, almoços, rifas, etc. A maior dificuldade é receber verbas do Estado para a conservação da escola: “as dificuldades de uma escola pública são sempre financeiras, a gente tem que estar sempre fazendo eventos para arrecadar dinheiro”.

As palavras de Ana, ao comentar sobre a escola, são similares, tanto na quantidade de alunos (1.200), como na composição do quadro de professores, que são 65. Também o tempo na direção é aproximado, uma vez que Maria tem 3 anos de gestão e Ana está há 5 anos no cargo.

Ao perguntar sobre a inserção da língua espanhola no currículo da escola, Maria respondeu que foi incluído a partir do ano de 2010, somente para as terceiras séries. Disse que foi difícil encontrar professores de língua espanhola e que ainda hoje o é:

[...] difícil, difícil até hoje porque na verdade foi implantado um período no terceiro ano. E aí, nas escolas tem três turmas de terceiro ano, a maioria das escolas não têm muito mais do que isso: a gente começa com sete turmas de primeiro ano e acaba sempre com três turmas, os alunos não chegam ao terceiro ano, ai então é um período. O professor para dar espanhol vai ter que pegar muitas escolas, é muito complicado. E a formação também, não são todos os professores que tem formação (MARIA).

Na escola de Ana o ensino de língua espanhola foi inserido no ano de 2005, no início para as primeiras e terceiras séries e agora só para as terceiras séries. Da mesma maneira como relata Maria, para eles foi muito difícil conseguir professor de língua espanhola, situação que podemos perceber ao conferir em seu depoimento: “muito difícil, na verdade, até o ano passado a professora [...] não tinha como ter o espanhol em nossa grade porque não tinha professor habilitado”.

Ao prosseguir com as entrevistas, perguntei sobre o procedimento realizado pela escola para contratação do professor de língua espanhola e se esse procedimento era o mesmo realizado para a contratação de professores de outras disciplinas. Maria e Ana concordaram em suas respostas, dizendo que quem contrata o professor é a 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). A escola solicita um professor e a CRE é encarregada de suprir a necessidade desta vaga para as escolas: “É a 4ª CRE que seleciona o professor, vem com um documento da 4ª CRE, habilitado para dar aquela disciplina e a gente só recebe” (Ana). Mas, em casos extremos, como o que ocorreu na escola de Maria, a 4ª CRE teve a necessidade de enviar um professor sem habilitação para ministrar a disciplina de língua espanhola:

[...] esse ano a gente teve muita dificuldade, muita dificuldade mesmo, ficou uma professora assim, vou te ser bem sincera, improvisada na língua espanhola, não sabia espanhol, foi improvisada, lá pela Coordenadoria mesmo, porque não tinha quem mandar (MARIA).

Nos casos citados acima, podemos constatar que, no que se refere aos requisitos que um professor deve possuir para a contratação, o domínio da língua em questão está em segundo plano. Tal fato pode também ser constatado ao se verificar o percentual de professores que possuem formação em espanhol, ministrando a disciplina de língua espanhola na rede estadual de Caxias do Sul: de um total de 22 professores de língua espanhola, somente 3 possuem formação em espanhol, o que representa 13,63% dos professores.

Caxias do Sul/RS é o município mais diversificado do Brasil no segmento industrial, sobressaindo a indústria automotiva pesada, com ênfase para ônibus e caminhões, a indústria química, a de alimentos, malhas, plástico e móveis, garantindo com essa diversidade a posição de segundo polo industrial do estado e um dos mais importantes do Brasil, possui negócios crescentes de exportação e importação com mercados latinos. A língua espanhola, neste caso, vem se tornando um idioma importante, por isso, acredito que Maria e Ana, ao serem questionadas sobre como elas percebem a língua espanhola no currículo escolar e qual é sua importância, responderam de maneira muito similar. Para Maria a língua espanhola é: “importante, até para o vestibular, não é uma segunda opção, é uma opção, acho

que é a língua que chega mais perto da nossa, é a língua de nossos vizinhos aqui”. Ana, por sua vez argumentou assim: “os alunos gostam bastante” [...] “afinal de contas, nós estamos num mercado aberto onde o espanhol e o inglês tinham que ser corrente para a gente, né?”.

Para estas diretoras, as expectativas que a escola tem para os alunos quanto à aprendizagem da LE não é grande, devido ao pouco tempo destinado ao ensino desta matéria, e ao pouco incentivo destinado pelo Estado para o mesmo. Os objetivos e expectativas não são muito ambiciosos. Ana diz que para ela o espanhol é importante, que “vai enriquecer o currículo do aluno, apesar de saber que com um período semanal, 45 minutos, eles tem só uma base, não diria nem uma base, tem só um conhecimento superficial”. Para Maria, a língua espanhola devia ser implantada desde os primeiros anos, “assim como o inglês é implantado desde o ensino fundamental, o espanhol devia ser implantado também, acho bem importante, acho que incentivaria os professores a buscar formação”. E ainda acrescenta:

Em um ano tu não aprende nada, [difícil] para eles ter o mínimo conhecimento, nem posso dizer que é para ter escolha para o vestibular. Em um ano eles não tem como escolher, aprender muita coisa, ir preparados para o vestibular em espanhol. Eu acho que é mais a questão de conhecimento mesmo, sinceramente, não vou ficar falando um monte de coisas lindas, maravilhosas, sendo que a gente sabe que a realidade é outra (MARIA).

Com estas entrevistas, devo confessar, senti uma grande frustração com relação ao ensino da língua espanhola nas escolas estaduais. Além de constatar que não existem grandes incentivos para o ensino desta língua, as próprias gestoras não têm muita esperança no aperfeiçoamento da mesma (pela falta de cursos de formação de professores de língua espanhola disponíveis na região) e pelo pouco “valor” que esta língua tem dentro do currículo escolar. Em situações onde se faz necessário a substituição de alguma disciplina por outra, é a primeira a ser suprimida, como nos relata Ana: “este ano entrou um ensino novo em nível médio, que é o ensino politécnico, acrescentaram algumas disciplinas novas, mudou a grade, a gente teve que tirar o espanhol”.

Como professora de língua espanhola, sei o quanto é importante ter um material didático efetivo e que cativa os alunos, pois, além de ter um período muito curto de aula, os alunos estão numa faixa etária na qual devemos estar sempre “prendendo a atenção” deles. No caso das escolas entrevistadas, o material didático, na maioria das vezes, é criado pelos professores, pois não há um material próprio para o ensino da língua espanhola destinado especificamente para as escolas estaduais. Há carência também de dicionários bilíngues e artigos retirados de internet.

Ao referir-me ao material didático, não necessariamente me refiro a um “manual” de espanhol, pelo contrário, refiro-me a um guia que possa conduzir o aluno a buscar um melhor aprendizado da língua, onde ele possa construir seu próprio conhecimento, tornando a aquisição da segunda língua uma habilidade eficaz e duradoura. Digo isso, por experiência própria, um conhecimento memorizado não é um conhecimento verdadeiro, e sim um mero acúmulo de palavras, muitas vezes sem significado.

5.3 PLANOS DE AULA

Para ampliar a compreensão de como ocorre o ensino de LE, analisei alguns planos de aula das escolas, tentando localizar em que momento a cultura hispânica é inserida, qual é o tipo de cultura hispânica que esses professores ensinam e que outros aspectos são considerados importantes dentro do ensino desta língua. Fiz uma tabela com as temáticas mais recorrentes. Cabe salientar que estes planos foram criados pelos professores com absoluta liberdade e não possuem orientação pedagógica específica.

Quadro 4

Cultura hispânica	Gramática	Léxico	Escolas
Bailes típicos, comidas, teatro, datas comemorativas, pontos turísticos.	Verbos em tempo presente, adjetivos, pronomes.	Alfabeto, profissões, saudações, roupas, comidas.	Todas que fizeram parte desta pesquisa

Ao observar esta tabela, nota-se que todas as escolas coincidem no que se refere à inserção da cultura hispânica no ensino da língua espanhola. Isto é, conforme os planos de aula, a cultura é ensinada do ponto de vista “turístico” (as comidas típicas de cada país, as músicas que estão na moda, etc.).

Outra constatação é a preocupação que esses professores possuem por ensinar a gramática básica direcionada para o vestibular, uma vez que a língua espanhola é ministrada nos terceiros anos do ensino médio e muitos visam entrar na universidade.

Este conjunto de planos analisados vem reforçar uma conclusão já antecipada em algumas partes desta pesquisa: o ensino da língua espanhola é de fato muito precário nas escolas da rede estadual de Caxias do Sul, seja pela falta de materiais didáticos, pelo pouco tempo destinado a este ensino dentro do currículo escolar ou pela falta de formação dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar uma dissertação não significa que encerramos a pesquisa, ou que o assunto tenha sido esgotado com a conclusão do trabalho, pelo contrário, pode significar que iniciamos instigantes desdobramentos e debates sobre o tema. Ideias discutidas ao longo desta pesquisa, e que devido ao prazo institucional precisam de um ponto final, foram bastante elucidadas com a ajuda do referencial teórico que guiou todo o desenvolvimento do estudo. Entretanto, tenho consciência de que muito há que ser aprofundado em torno do assunto “ensino da cultura hispânica nas aulas de LE”, em especial em escolas da rede estadual de Caxias do Sul/RS, objeto deste estudo.

Conforme referido desde o início, ideia e motivação de pesquisar este assunto emergiram de dois aspectos: minha própria história de vida e minha experiência profissional. Como citei em um momento anterior, a necessidade de pesquisar sobre a inserção da cultura hispânica dentro do ensino da língua espanhola nas escolas se deve a experiência que tenho como professora e como estrangeira inserida em uma nova cultura, convivendo com ela, de forma pacífica, mas mantendo minha cultura enraizada. E ao dizer que está enraizada, refiro-me a todos os momentos de meu dia-a-dia. Em outras palavras, “minha cultura” me acompanha e se adapta, quando necessário, à nova cultura onde estou inserida.

Ao iniciar o mestrado, tinha uma ideia bem diferente do que seria realizar este curso, acreditava que poderia criar um método de ensino de língua espanhola, baseado na experiência que tenho de vários anos como professora de LE, uma vez que já tenho trabalhado com vários métodos diferentes e também tenho percebido, em minhas aulas, as necessidades dos alunos e a forma como a maioria aprende a língua. O mestrado, para mim, foi uma grande experiência, e por que não dizer um caminho permeado de “rosas e espinhos”. Talvez o mais importante tenha sido descobrir o que significava realmente “pesquisar”. Até então, para mim, esta palavra existia somente no dicionário.

Somente depois de um longo período, comecei a entender o que significava de fato uma ação investigativa em moldes acadêmicos. Talvez um tanto tarde, uma vez que nesta etapa do projeto deveria ter mais fundamentação e consistência. Ainda me sinto insegura com relação a minha capacidade de pesquisar, porém posso afirmar que cresci neste entendimento. De início, para desencadear os primeiros passos pelo caminho investigativo elaborei um questionário, buscando saber sobre o ensino de LE e sua cultura em Caxias do sul. Ou seja, parti para as entrevistas pensando que seria uma tarefa muito simples, que falaria com os professores e eles me responderiam sem nenhuma resistência. Foi neste ponto que percebi que não seria tão fácil como imaginava. Encontrei muita resistência por parte dos professores para participar deste projeto. Aprendi, entre outras coisas, que o sucesso do pesquisador depende muito da perseverança, uma vez que ao tentar marcar as entrevistas, recebi muitas respostas negativas por parte desses professores, justificando seu “não” devido a meu “sotaque”. Após muitas tentativas e insistência, consegui 10 entrevistas dentre 22 professores.

Parti para uma segunda etapa, a aplicação de questionários a professores de línguas estrangeiras no Chile, tentando entender se este ensino é, de certa maneira, similar ao ensino de língua estrangeira no Brasil, neste caso, a língua espanhola. Houve dificuldades iniciais para conseguir material de estudo para esta pesquisa, já que a palavra “cultura” carrega múltiplos significados. Além disso, como estrangeira minha visão estava direcionada para a cultura hispânica e não conseguia ver além disso. Por uma espécie de “golpe de sorte” na minha viagem ao Chile, conheci dois filósofos chilenos que pesquisavam sobre o assunto de meu interesse, “as semelhanças culturais dos países latino-americanos, foi desta maneira que se foram tecendo as redes deste estudo que agora, por razões de prazos institucionais, deve ser finalizado.

No decorrer das análises surgiram muitos questionamentos com relação ao ensino da LE e suas políticas. Assim, ao realizar as entrevistas descobri que as escolas estaduais, pelo menos em Caxias do Sul/RS, não estavam preparadas para assimilar esta “empreitada” uma vez que careciam de professores e de métodos direcionados ao ensino da língua espanhola. Fica desta forma uma pergunta pairando no ar: ao ser proposta a implantação da língua espanhola nos currículos brasileiros, foram analisados todos os aspectos implicados? Foram estudados os

rumos que deveriam ser tomados para obter um desenvolvimento favorável a este ensino? Foram criadas as condições mínimas necessárias, como: políticas de ensino de LE, material didático adequado para este ensino, quadro de professores habilitados para suprir esta necessidade? Mais uma vez fica comprovado que de nada serve a criação de uma lei, se não são criadas paralelamente condições necessárias para que a mesma seja efetivamente colocada em prática.

Ao longo deste estudo, tentei tecer linhas que me levassem a descobrir a ênfase conferida ao componente cultural dentro das aulas de LE, com o objetivo de entender de que maneira está sendo desenvolvido este aspecto e de que maneira, podemos, como professores desta língua, refletir sobre nosso papel de educadores e sobre os discursos e práticas que rodeiam este cenário. Para entender melhor, busquei identificar qual a visão dos professores entrevistados sobre o ensino do componente cultural dentro de suas aulas, tendo como pano de fundo leituras que fiz a respeito, bem como o meu posicionamento a respeito do assunto.

Entendendo que vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural e, como tal, se faz necessário preparar o aluno para viver neste contexto multilíngue e policultural. Para isso, entendo que os professores de LE devem ter uma preocupação com a formação integral do aluno, e, sob esta ótica, o ensino de LE vai além do ensino das habilidades linguísticas. Para mim, principalmente após ter entrevistado as diretoras destas escolas, fica evidente que falta um projeto político-pedagógico estruturado, em todos os âmbitos, sobre o ensino desta língua.

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras e diretoras, fica claro que todos os sujeitos da pesquisa entendem que a cultura possui um papel importante, porém não primordial. Em outras palavras, o componente gramatical da LE é abordado como tema principal dentro do currículo, e isso talvez se deve pela falta de domínio e relação do binômio língua-cultura entre a maioria das professoras entrevistadas.

Ao apresentar este documento, ao qual ousou denominar de dissertação de mestrado, sinto que fica um enorme caminho a ser percorrido, porém também sinto que semeei uma pequena semente dentro de mim, que se chama “pesquisar”. Acredito fazer parte desde agora de um grande oceano de pesquisadores, onde

minha contribuição se assemelha a uma gota de água. Mesmo assim, talvez possa contribuir para abrir novos caminhos de pesquisas, em especial no campo que me fascina: o ensino da Língua espanhola no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, p. 23-42, jul./dez. 2000.

BRACCINI, M.L. **Ressignificações da Experiência: A Iniciação Científica e o Exercício da Docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

BRASIL. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/linhadotempo/epocas/1890/imigrantes-espanhois/?segundos=5000>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

CÁNOVAS, M.K. **Imigrantes Espanhóis na Paulicéia**. 2007. 487 f. Tese (Doutorado em História Social) -- Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08112007-161310/pt-br.php>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

CAPES. Banco de Teses Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CELANI, M.A.A. O Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. (org). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, EDUSC, 1999.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2011.

DOCENTES UNIVERSIA. Disponível em:
<<http://www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=8095>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

DUARTE, K.C.S. **Formação de professores de língua estrangeira moderna – espanhol: uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de Campo Grande – MS**. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006. Disponível em:
<http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=200>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FERNÁNDEZ, C.L. **Memoria para la obtención del M.E.L.E.:** El componente cultural em La enseñanza de E/LE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula. Salamanca, 2005.

FIALHO, V.R. **A Diferença na Semelhança: Uma Proposta Baseada na Teoria da Atividade para o Ensino de Línguas Próximas**. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2005. Disponível em:
<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2005/A_diferenca_na_semelhanca-Vanessa_Fialho.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2011.

GALEANO, E. **“Ser como ellos y otros artículos”**. México: Siglo Veintiuno, 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GLOCALYOUTH.NET. Disponível em:
<<http://www.glocalyouth.net/por/intercultural.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

GRIJELMO, A. **Defensa apasionada del idioma español**. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1998.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº1). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidade. Disponível em:
<http://files.teteramos.webnode.com/200000056-9100991fb4/texto_stuart_centralidadecultura.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidade.

Disponível em: <http://files.teteramos.webnode.com/200000056-9100991fb4/texto_stuart_centralidadecultura.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/espanhois/espurbano.html>>. Acesso em: 11 dez. 2010.

_____. Os Espanhóis no Brasil – Século XV e XVI. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/espanhois/espbrasil.html>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

JARAMILLO, M.M.C. **Possibilidades do ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2326>. Acesso em: 09 dez. 2010.

JUNGER, C.S.V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. XV. Brasília. 2005.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEI Nº 11.161/2005. Disponível em: <<http://www.datadez.com.br/content/legislacao.asp?id=13594>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da Escola**. In: GUIRALDELLI JR. P. (org), Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFP, 1997.

MARQUES, E.A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista campus de São José do Rio Preto. 2001

Miniweb Educação. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/cidadania/personalidades/imigrantes4.html>>. Acesso em: 09 dez. 2010.

MONTE, J.B. **A Formação do professor de língua estrangeira – análise do componente cultural no currículo de letras - espanhol da universidade Federal do Ceará**. 2009. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4096>. Acesso em: 15 nov. 2011.

MOREJÓN, J.G. **Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil**. Anuario brasileiro de estudos hispânicos, Suplemento El hispanismo en Brasil, São Paulo: Consejería de Educación de La Embajada de España, 2000.

NOVA ESCOLA, edição 206, 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/lingua-viva-423717.shtml>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

OLIVEIRA, D.C. **Análise de conteúdo temática: uma proposta de operacionalização**. Texto didático e instrumentos. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PERUCHI, I.B. **Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira**. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000343519&fd=y>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

PINTO, C.F.C.; SILVA, M.C. **Problemas Relativos à Diversidade Linguística e o Ensino do Espanhol**. (2005). Letras & Línguas, v.6, n.11, Cascavel, UNIOESTE (2005), p. 123-136. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:i2bHIFUgEFkJ:www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%255CProblemas%2520relativos.pdf+V%3%AAm-se+desenvolvendo+diversas+pol%3%ADticas+de+difus%3%A3o&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj2pMCDhby7pXovuoceJMtA64EyGwoF-uUYXfnKnHyuKdh8iRROqETPE-2jk9p_wLuUpdiAN8xl29d7gZymHp4KaITEhuYyxBZWe7KLNajE30HCbzDhiKITX79N-D4TcaDw4m4p&sig=AHIEtbRcS8qD_2GS_q6cS6PAWamvcJL-rw>. Acesso em: 06 dez. 2011.

PORTAIS WS.COM. Disponível em: <http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=779>. Acesso em: 09 dez. 2011.

PRADO, C. L. Línguas Estrangeiras na Escola? **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 10, jan./fev. 2000.

QUINTANA, J. M. **Teoría de la Educación: Concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dickinson, 1988.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. (Primera edición, 2005). Disponível em: <<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=usted>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

REATTO, D.; BISSACO, C.M. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. **Revista Letra Magna**, ano 04, n. 07, 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

RODRIGUES, B.G. **Formação de professores de língua inglesa em um curso de letras com habilitação única em inglês**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5082>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SALVADOR, A.C.O.; SANTOS, L.V. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: Uma retrospectiva histórica**. 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HIST%C3%93RICA.doc>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

SANTOS, A.C. La formación de profesores de ELE y el concepto de cultura. jun./ago 2005. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, vol. IV, n. XIV. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/479/470>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

SEBBEN, A.; DOURADO, F.F. **Os nortes da bússola** – Manual para conviver e negociar com culturas estrangeiras. Porto Alegre. ARTES e Ofícios, 2005.

SEDYCIAS, J. (UFPE). Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/curso/por_que_os_brasileiros_%20devem_aprender_espanhol.htm>. Acesso em: 16 dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE do Vale do Rio dos Sinos. **Normas da ABNT 2012**. Disponível em <<http://www.unisinos.br/biblioteca>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

VUSKOVIC, S.R. **Filosofía Latinoamericana**. Valparaíso, Ediciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, 2004.

ZAVALA, J.A. **O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira**. Disponível em: <<http://www.cefetcuiaba.edu.br/Site2009/revista/Artigos/PDF/oensinodoespanholcomolinguaestrangeiraifmt.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2011.

ANEXO 1

“Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona nesta sexta-feira, 5, às 15h, no Palácio do Planalto, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 7 de julho”.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

DOU 08.08.2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO 2

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EVARISTO DE ANTONI
Plano de Estudos

Ensino Médio -3º ano

Área do Conhecimento: LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)

Vigência: a partir de 2010

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPANHOL) – 3º ANO

CH Semanal: 1h **CH Anual:** 40h

Competências/Habilidades	Conteúdos
<p>* resgatar conhecimentos prévios e novos par apoiados nos gêneros textuais relato pessoal notícia de revista, reconhecer a importância do idioma Espanhol nas suas vivências.</p> <p>* reconhecer e respeitar a cultura dos países de língua espanhola, para perceber a relação deles com o Brasil e com o mundo.</p> <p>* utilizar elementos linguísticos adequados para escrever corretamente, com relação à grafia e o sentido, textos importantes para a comunicação, como o diálogo de apresentação.</p> <p>* Ler artigos de opinião em língua espanhola, para debater sobre diferentes temas, reconhecer a estrutura de escrita do idioma e ampliar o repertório vocabular.</p> <p>* Aprender as contrações, utilizando em exercícios de texto, para escrever os nexos corretos da língua espanhola.</p> <p>* Reconhecer os verbos mais usados, nos tempos verbais presente e passado em espanhol, a partir de análises de narrativas musicais (videoclipe), com a finalidade de escrever adequadamente e compreender melhor os textos.</p> <p>* Conhecer a escrita e a pronúncia e a escrita dos numerais, percebendo a importância dessas informações para possíveis viagens e(ou) contatos de trabalho.</p> <p>* Aprender, a partir de demonstrações, fotos e exercícios, os nomes de objetos da sala de aula e também das partes da casa, para ampliar o vocabulário e poder localizar-se nos diferentes ambientes.</p> <p>* Reconhecer a acentuação das palavras,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Origem dos nomes Espanhol e Castelhana • O alfabeto – diferentes letras e pronúncia • As saudações – como iniciar uma conversa • Os pronomes e verbos no presente • Os artigos – junção de conceitos e construção dos primeiros textos • Gêneros textuais iniciais: o diálogo de apresentação; o relato pessoal (pessoas salientando a importância de terem aprendido o idioma Espanhol) e a notícia de revista (o MERCOSUL e sua ligação direta com a cidade de Caxias do Sul e com todo o Brasil) • O artigo de opinião – compreensão estrutura do gênero • As contrações • A narrativa musical no gênero texto videoclipe, mostrando os tempos verbais passado e presente • Os numerais • As partes da casa e os objetos da sala de aula a acentuação

para, além de escrever corretamente, pronunciar de forma certa.	
--	--

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO Dr. ASSIS A. MARIANI

Ensino Médio: 3ª série

Área do conhecimento: LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Componentes Curriculares: Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)

Vigência: a partir de 2010

Professora:

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑHOL) – 3ª série

CH Semanal: 1h CH Anual: 40 h

Competências/Habilidades	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretende comunicar; • Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e /ou escrita; • Utilizar de maneira adequada a pontuação; • Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecendo efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; • Conhecer e usar a língua estrangeira moderna como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; • Estabelecer relações entre texto verbal e não-verbal pertinentes a diversos textos multimodais (canções, filmes, histórias ilustradas, histórias em quadrinhos, peças de teatro); • Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais ou culturais. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção; • Saber distinguir as variantes linguísticas; • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; • Compreender as relações existentes entre Brasil, MERCOSUL e os demais países que falam Espanhol; • Produzir pequenos parágrafos; • Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionário, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.); • Narrar ações do passado, do presente e 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação formal/informal; • Alfabeto gráfico em Espanhol; • Os dias da semana; • Saudações, despedidas e agradecimentos; • Cultura: Espanhol e Castelhanos; • Pontuação; • Artigos determinado-indeterminado; • Leitura e interpretação; • Pronomes pessoais e de tratamento; • Os meses do ano; • Numerais cardinais; • Cultura: Espanhola; • A família; • Verbo: presente do indicativo: ser e tener; • Sentimentos e emoções; • Cultura: Chile • Corpo humano; • As estações do ano; • As horas e datas; • Cultura: Cidade do México; • Heterossemânticos; • Lugares e meio de transportes; • Vestuário; • A casa, a sala de aula e rua; • Produção de textos; • Cultura: Juventude na Espanha; • Uso do muy e do mucho; • Substantivo feminino e masculino; • Datas comemorativas de acordo com a cultura dos países que falam Espanhol.

<p>futuro;</p>	
----------------	--

Estratégias/Recursos	
Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Aulas expositivas e dialogadas;• Conversação;• Música;• Trabalho em grupo;• Recurso de áudio e vídeo;• Cartazes;• Pesquisas;• Dramatização.	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Recursos de áudio em Espanhol;• Cds em Espanhol;• Livros em Espanhol;• Vídeos em Espanhol;• Revistas em Espanhol;• Jornais em Espanhol;• Dicionário em Espanhol;• Gibis em Espanhol;• Internet;• Xérox.

APÊNDICE 1: REVISÕES DE LITERATURA – ESTADO DA ARTE

Ao iniciar este projeto, foi preciso buscar estudos realizados que tenham relação com o tema, isto é, o que se costuma denominar de revisão de literatura. A busca por assuntos correlatos me levou a algumas pesquisas relacionadas ao “Ensino da Língua Espanhola no Brasil”, embora somente um pequeno volume de pesquisas tratava sobre este assunto.

Encontrei aproximadamente 30 pesquisas, entre teses e dissertações, as quais citavam “O Ensino da Língua Espanhola no Brasil”, porém meu interesse maior era sobre a formação de professores de língua espanhola e a inserção de sua cultura no ensino desta língua por estes professores.

Relacionado ao assunto “formação de professores, cultura e ensino à distância” encontrei 22. Estas pesquisas abordavam principalmente: A constituição identitária do professor de língua estrangeira²¹, Os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que orientam a formação de professores de espanhol²². Como se apresenta o componente cultural²³, As diferenças linguístico-culturais do espanhol²⁴, As tendências atuais no desenvolvimento de EAD no ensino de língua espanhola²⁵.

²¹Quênia Côrtes dos Santos Sales (2007)

²²Kelly Cristina Feliciano da Silva Duarte (2006), Simone Rinaldi (2006), Gleiton Malta Magalhães (2009), Andrea Ualt (2009)

²³João Bosco Monte (2009), Leda Carvalho (2008), Lucimeiri Maria Schinelo (2009), Maria Jeslima Cahua Riera (2005), Maria Eta Vieira (2010), Fabiele Stockmans de Nardi (2007)

²⁴Luciana Cristina da Silva (2008), Ana Carina Ribeiro (2008), Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (2008), Kátia Cilene David da Silva (2007), Idelso Espinosa Taset (2006), Cláudia Pacheco Vita (2006), Juliane Sachser Angnes (2005).

²⁵Ednilson Aparecido Guioti (2007), Francis Chagas Lima (2009).

Estas pesquisas referiam-se ao ensino da língua espanhola com suas características linguísticas, suas diferenças gramaticais, sua cultura – no sentido “turístico”, músicas, danças, comida, pontos de interesse do aluno pela língua-; também abordavam o tema da formação do professor de línguas, bem como o papel desse professor, que de acordo com Bosco Monte (2009):

O futuro professor deverá ser especialmente sensível à produção e ao entendimento de sentidos, diretamente relacionados com a formação de identidades socioculturais e desvinculados de uma concepção do objeto de ensino- língua estrangeira como mero instrumento a ser “dominado” pelos alunos (BOSCO MONTE, 2009, p.15).

Porque um bom professor é aquele que sempre está em busca do conhecimento, procura sempre a melhoria e aproveita as oportunidades que se apresentam no seu dia-a-dia. Ou como menciona Rodrigues (2007):

A formação de um professor de línguas envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, principalmente o domínio da língua que ensina, além disso, precisa ter o domínio da ação pedagógica para propiciar oportunidades para que seus alunos adquiram a língua ensinada na sala de aula e fora dela também. O professor precisa conhecer a teoria e saber usá-la na sua prática. (RODRIGUES, 2007, p.42).

Após a análise destas pesquisas, surgiu o interesse por três delas, que acredito que estejam mais direcionadas para a minha investigação. Estas pesquisas, das quais faço uso para enriquecer minha pesquisa, são: “A formação do professor de língua estrangeira análise do componente cultural no currículo de letras - espanhol da Universidade Federal do Ceará/2009” de João Bosco Monte, “Possibilidades do ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental/2010” de Marta de las Mercedes Contardo Jaramillo, “Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira/2004” de Ingrid Bueno Peruchi.

Elas possuem muitos assuntos em comum, bem como muitas diferenças com relação ao meu objeto de pesquisa. Neste momento apresentarei alguns pontos que coincidem e outros que diferem de meu projeto:

Para Bosco Monte (2009), a finalidade de sua pesquisa é “analisar como se apresenta o componente cultural no currículo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará”, para isso, ele fará um estudo de natureza analítica - descritiva, tentando conhecer a comunidade, seus valores, a escola, os professores, entre outros. Para Jaramillo (2010), sua pesquisa surgiu de “um projeto realizado na rede oficial de ensino de seu município, junto aos professores inscritos no curso de “Formação sobre culturas de língua espanhola e suas possibilidades no trabalho pedagógico”, tendo como principal aspecto a inserção dos professores dos anos iniciais na língua e na cultura espanhola e hispano-americana. Bueno Peruchi (2004) pretende investigar a “representação cultural em três dos mais utilizados livros didáticos para o ensino de língua francesa no Brasil”, como objetivo de “verificar como se dá essa representação num momento histórico tal como a globalização, que suplanta barreiras nacionais no que concerne ao comércio, a economia e a comunicação, o que provoca, certamente, efeitos sobre o plano cultural”.

Como já referido anteriormente, meu interesse de pesquisa se deu devido a minha experiência como professora de espanhol em empresas, onde percebi a importância de ensinar, não somente a língua espanhola, no sentido linguístico e gramatical, mas principalmente sua cultura, porém não a “cultura de turismo” ou a “cultura visível”, explicadas anteriormente, mas a cultura que envolve comportamentos e costumes herdados de nossos antepassados e do país colonizador, Espanha, que são comuns entre os países de língua espanhola.

APÊNDICE 2: DADOS COLETADOS NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Segundo a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

Data 07/06/2011

Professores de espanhol no ensino estadual de Caxias do Sul- RS

Total: 22

Habilitação em Espanhol: 4

Habilitação em Letras Português: 7

Outras habilitações/ nenhuma Habilitação: 11

Segundo o censo de 2011, fornecido pelo MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2011, a quantidade de professores de Língua/Literatura²⁶ estrangeira na Rede Estadual de RS é de: 1688.

²⁶Não foi possível apurar a formação destes professores devido ao pouco tempo que tínhamos para o final deste projeto.

**APÊNDICE3: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DA REDE ESTADUAL DE CAXIAS DO SUL – RS**

ITINERÁRIO:

Qual é a tua formação?

Como é inserido o componente cultural nas tuas aulas de espanhol?

Por que decidiste dar aulas de espanhol?

Há quanto tempo lecionas o espanhol?

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E FRANCESA DA REDE ESTADUAL DE CHILE

ITINERÁRIO:

¿Cuál es tu formación?

¿Cuál es tu grado de instrucción?

¿Cómo empezó tu interés por la lengua extranjera que enseñas?

¿Cuál fue tu primer contacto con la lengua?

¿Por qué decidiste dar clases de inglés?

¿Hace cuánto tiempo enseñas este idioma?

¿Cómo son tus clases? Podrías describir algunas características?

¿Qué tipo de material didáctico es utilizado en tu clase?

¿Qué clases te gustan más y por qué?

¿Qué clases les gustan más a los alumnos y aprenden mejor? ¿Por qué?

¿Acostumbra a trabajar con aspectos de la cultura relacionada al idioma que enseñas?

¿Podrías dar algunos ejemplos?

¿Qué otros comentarios te gustaría hacer al respecto de tus experiencias como profesor(a) de lengua extranjera?

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIOS APLICADOS A DIRETORAS BRASILEIRAS²⁷

1. Falar um pouco sobre a escola (nº de alunos, de professores, principais dificuldades encontradas na gestão... há quanto tempo é diretora...)
2. Desde que ano tem Espanhol na escola?
3. Foi fácil ou difícil conseguir professores/as?
4. Qual o procedimento realizado pela escola para a contratação de um professor de Língua (español)?
5. Este procedimento é o mesmo para contratação de professores de outras disciplinas?
6. Que requisitos este professor deve possuir para sua contratação?
7. Como você vê a língua espanhola no currículo escolar?
8. Em sua opinião, é importante língua estrangeira (em geral) no currículo escolar? Por quê?
9. E com relação especificamente ao Espanhol?
10. Quais são as expectativas que a escola tem para os alunos quanto a aprendizagem da LE? Quais objetivos esperam ser alcançados pelos alunos com o ensino da língua espanhola?
11. Com relação aos materiais didáticos, como são adquiridos e com que frequência?
12. Como é feito o plano de aula e por quem? Existe orientação pedagógica para estes professores de LE?

²⁷As respostas e transcrição deste questionário estão inseridas na dissertação.