

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

ADRIANA FARIA DE ESCALADA

**O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENCONTROS
E DESENCONTROS NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E
ALUNOS**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2015**

ADRIANA FARIA DE ESCALADA

**O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENCONTROS
E DESENCONTROS NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E
ALUNOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado – área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elena Pires Santos

FICHA CATALOGRÁFICA

E74 Escalada, Adriana Faria de
O ensino de espanhol na Tríplice Fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos / Adriana Faria de Escalada. – Foz do Iguaçu, 2015.
81 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Elena Pires Santos.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste Paraná.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) – Educação. 4. Sociolinguística. I. Título.

CDU 806.0:37
371.13

ADRIANA FARIA DE ESCALADA

O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENCONTROS E DESENCONTROS NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivo José Dittrich
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Membro Efetivo (Convidado)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Foz do Iguaçu, 26 de março de 2015.

Dedico este trabalho
a todos aqueles que
colaboraram, direta ou
indiretamente, para a sua
realização.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Maria Elena Pires Santos, a quem devo grande parte do mérito alcançado neste trabalho.

Aos meus professores, que souberam direcionar com sabedoria seus conhecimentos aos propósitos deste trabalho, contribuindo em grande medida para a construção de boa parte das ideias contidas nas linhas que se seguem.

Aos meus colegas, que proporcionaram momentos de descontração e companheirismo, também essenciais para a conclusão deste importante curso.

À minha família, que sempre me incentivou a correr atrás de meus sonhos acadêmicos.

*"Las academias de la lengua se limitan
a construir los mausoleos de los diccionarios.
No se ocupan de la lengua real ni del habla cotidiana,
las únicas verdaderamente creativas
que hacen evolucionar
y crean nuevas lenguas."*

Augusto Roa Bastos

ESCALADA, Adriana Faria de. O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENCONTROS E DESENCONTROS NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo verificar como é realizado o ensino de espanhol aos futuros professores da região da Tríplice Fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Também busca encontrar as representações construídas pelos professores e alunos de graduação do curso de licenciatura em espanhol/português sobre o ensino de espanhol nessa região, verificar como esses professores definem a variedade a ser ensinada/aprendida em suas aulas, e definir como são tratadas as peculiaridades linguísticas e os significados culturais dos países fronteiriços através do material didático utilizado pela UNIOESTE de Foz do Iguaçu. Tais objetivos estão alicerçados em indagações feitas durante o período em que lecionei tal idioma como língua estrangeira, época em que pude notar as frustrações dos alunos ao perceberem que o espanhol aprendido em sala de aula diferia em muito daquele que estavam acostumados a ouvir em suas relações sociais ou profissionais diárias com seus vizinhos de fronteira. Desta forma, procuro, com base em pesquisa qualitativa realizada com um olhar etnográfico, apresentar alguns aspectos históricos sobre o ensino de espanhol no Brasil mantendo o foco na escolha da variedade peninsular. Também busco apresentar algumas observações feitas por pesquisadores que já abordaram este tema em outros contextos históricos e geográficos, fazendo um paralelo com minhas próprias experiências enquanto professora de espanhol e as dos professores e alunos da instituição onde a pesquisa de campo foi realizada. Além disso, analiso o material didático utilizado pela UNIOESTE. Finalmente, faço uma análise dos resultados encontrados com o intuito de auxiliar na compreensão dos aspectos socioculturais que determinam a forma de ensino e apresento algumas sugestões para tornar o ensino de espanhol na região da Tríplice Fronteira mais voltado às necessidades dos cidadãos desta região. O caminho a ser percorrido para se alcançar o ensino de espanhol multicultural e multilinguístico, sem preconceitos, é longo, mas posso concluir que a universidade onde este trabalho foi realizado segue o caminho correto, abordando de forma consciente e engajada os percalços normalmente encontrados nas salas de aulas onde se formam os futuros professores de espanhol como língua estrangeira de Foz do Iguaçu.

Palavras-chave: Ensino de espanhol, variedades linguísticas, tríplice fronteira, formação de professores.

ESCALADA, Adriana Faria de. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA TRIPLE FRONTERA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LAS REPRESENTACIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS. 2015. 79 h. Disertación (Maestría Interdisciplinar en Sociedad, Cultura y Fronteras) – Universidad Estadual del Oeste de Paraná.

RESUMEN

Este trabajo tiene como principal objetivo comprobar como es realizada la enseñanza del español a los futuros profesores de la región de la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. También busca encontrar las representaciones construidas por los profesores y alumnos de graduación del curso de licenciatura en español/portugués sobre la enseñanza de español en esta región, comprobar como esos profesores definen la variedad a ser enseñada/aprendida en sus clases, y definir como son tratadas las particularidades lingüísticas y los significados culturales de los países fronterizos a través del material didáctico utilizado por la UNIOESTE de Foz de Iguazú. Estos objetivos están basados en preguntas hechas durante el período en que he enseñado ese idioma como lengua extranjera, época en la que he podido percibir las frustraciones de los alumnos al percibir que el español aprendido en el aula era muy diferente de aquél con el que estaban acostumbrados a escuchar en sus relaciones sociales o profesionales diarias con sus vecinos de frontera. De esta forma, busco, con base en investigación cualitativa realizada con una mirada etnográfica, presentar algunos aspectos diacrónicos sobre la enseñanza de español en Brasil, manteniendo el foco en la elección de la variedad peninsular. También busco presentar algunas observaciones hechas por investigadores que ya investigaron este tema en otros contextos históricos y geográficos, haciendo un paralelo con mis propias experiencias como profesora de español y las de los profesores y alumnos de la institución donde esta investigación de campo ha sido realizada. Además, analizo el material didáctico utilizado por la UNIOESTE. Finalmente, hago un análisis de los resultados encontrados con el objeto de ayudar a comprender los aspectos socioculturales que determinan la forma de enseñanza y presento algunas sugerencias para hacer con que la enseñanza de español en la región de la Triple Frontera sea más direccionado a las necesidades de los ciudadanos de esta región. El camino a recorrer para conseguir una enseñanza de español multicultural y multilingüística, sin prejuicios, es largo, pero puedo concluir que la universidad donde este trabajo ha sido realizado sigue el camino correcto, abordando de forma consciente y comprometida los problemas normalmente encontrados en las aulas donde se preparan los futuros profesores de español como lengua extranjera de Foz de Iguazú.

Palabras clave: enseñanza de español, variedades lingüísticas, triple frontera, formación de profesores.

ESCALADA, Adriana Faria de. SPANISH TEACHING AT THE TRIPLE BORDER: ENCOUNTERS AND DIVERGENCES IN THE REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS. 2015. 79 f. Dissertation (Master in Society, Culture and Borders). Universidade Estadual do Oeste do Parana.

ABSTRACT

This work has the main objective of verifying how the teaching of Spanish is held to future teachers of the triple border region between Brazil, Argentina and Paraguay. It also seeks to find the representations built by teachers and undergraduate students of the Spanish/Portuguese graduate course about the teaching of Spanish in this region, to verify how these teachers define the range to be taught/learned in their classes, and to define how the linguistic peculiarities and the cultural meanings of the neighboring countries are handled through the teaching materials used by UNIOESTE in Foz do Iguaçu. These objectives are founded on inquiries made during the period in which I taught Spanish as a foreign language, a time when I could see the frustrations of students when they realized that the Spanish they learned in class differed from the one they were used to hearing in their social relations or daily business with their border neighbors. Therefore, I seek, based on a qualitative research with an ethnographic gaze, to present some historical aspects about teaching Spanish in Brazil while focusing on choice of variety peninsular. I also intend to present some observations made by researchers who have addressed this subject in other historical and geographical contexts, drawing a parallel with my own experiences as a Spanish teacher, the teachers and the students of the institution where the field survey was conducted. Additionally, I analyze the didactic material used by UNIOESTE and the results I found with the purpose of understanding the socio-cultural aspects that determine the way of teaching, presenting some suggestions to make the teaching of Spanish in the Tri-Border region more aimed to the citizens' needs. There is a long way to achieve the multicultural and multilingual way of teaching Spanish without prejudice, but I can conclude that the university where this study was conducted has been following the correct path, addressing, in a conscious and committed way, the issues normally found in the classrooms where future teachers of Spanish as a foreign language are formed in Foz do Iguaçu.

Keywords: Spanish teaching, linguistic varieties, triple border, teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. METODOLOGIA	17
1.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	20
2. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA	24
3. AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E SUAS ABORDAGENS EM SALA DE AULA 33	
4. O MATERIAL DIDÁTICO, SUAS PECULIARIDADES LINGUÍSTICAS E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DOS PAÍSES FRONTEIRIÇOS	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	80

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, no Brasil e no mundo, vem passando por diversas modificações nas últimas décadas. Quer seja pela globalização, que extingue fronteiras antes intransponíveis, quer seja pelo desenvolvimento econômico e social dela resultante ou dela causador, torna-se imperativo, para quem deseja alcançar um lugar de destaque na Sociedade da Informação, a proficiência em, pelo menos, dois idiomas. No Brasil, além do inglês, o espanhol tem sido alvo de grande procura, alavancada pela implantação do acordo que deu origem ao MERCOSUL¹, na década de 1990, que teve grande influência no maior interesse pelo aprendizado desse idioma como segunda língua.

Foz do Iguaçu, inserida em um contexto pouco comum geograficamente por fazer fronteira com dois países, é um exemplo vivo de como as fronteiras podem ser extintas no sentido cultural, social e econômico. Juntamente com Ciudad del Este e Puerto Iguazú, essa cidade brasileira "convive com uma situação de multilinguismo e multiculturalismo que já se evidenciava desde sua fundação" (PIRES-SANTOS, 1999, p. 10). Nas salas de aula das escolas públicas de Foz do Iguaçu, por exemplo, é comum encontrar alunos filhos de brasileiros, mas que passaram boa parte de sua infância no Paraguai, retornando ao Brasil após alguns anos. Esses alunos, denominados *brasiguaios*², trazem consigo uma bagagem cultural e linguística importante, que não pode ser ignorada.

Apesar da proximidade geográfica com o Paraguai e a Argentina e de toda a influência que esses países têm na rotina diária dos cidadãos de Foz do Iguaçu, pude perceber, como professora de espanhol em um instituto de idiomas nesta cidade, que o material didático utilizado no ensino de espanhol nesta região é aquele com características e sotaque da

¹ Sigla para Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL, acordo entre Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, foi assinado em março de 1991, com o Tratado de Assunção. Seu objetivo principal é “a integração dos quatro Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes” (MERCOSUL, 2010).

² Para mais informações sobre os alunos brasiguaios em Foz do Iguaçu, sugiro a leitura da dissertação de mestrado da professora doutora Maria Elena Pires Santos, intitulada “Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística.”

Espanha, graças em parte ao contundente apoio dado pelo Instituto Cervantes³ à elaboração dos materiais didáticos utilizados no ensino desse idioma em todo mundo. Esse Instituto, como bem lembra Camargo (2004), teve um período de grande ascensão, resultante principalmente do crescimento espanhol pós-Franco e o ingresso da Espanha na União Europeia. Assim, várias filiais do Instituto Cervantes foram criadas em todo o mundo, inclusive em São Paulo e no Rio de Janeiro, com o intuito de formar professores de espanhol. Chama a atenção tal determinação, pois retira das instituições acadêmicas brasileiras, particulares ou públicas, a exclusividade na formação de seus futuros professores de espanhol. Como bem lembra Bugel (1998), a Espanha tem tradição no ensino de línguas, mas isso não pressupõe que suas propostas metodológicas sejam adequadas para o contexto latino-americano.

O material didático tem grande influência no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Acredito que essa influência possa ser negativa se seu conteúdo não levar em conta as inúmeras variedades linguísticas encontradas nos países que têm o espanhol como língua oficial. É interessante, por exemplo, a abordagem feita por Neide Maia González (2010) em artigo preparado para a Coleção Explorando o Ensino, do Ministério da Educação:

os materiais didáticos, sobretudo o livro didático, são um meio e não um fim, elementos de mediação e não objetos da aprendizagem, tampouco os compiladores da matéria a ser aprendida de modo automático, os sinalizadores dos rumos do ensino, aqueles que, sobretudo na ausência de propostas curriculares claras (que é o caso mais frequente em nossas escolas), funcionam como o currículo oculto a ser seguido passo a passo, sem reflexão e crítica (GONZÁLEZ, 2010, p. 39).

Em outros estudos já realizados no Brasil⁴, percebeu-se que há um respeito maior por tudo aquilo que provém do Velho Continente. Vejo aqui uma situação que se baseia nas consequências sócio históricas de uma relação entre colonizadores e colonizados, tornando tudo o que concerne ao autóctone como inferior ou limitado, ao mesmo tempo em que se respeitam e idolatram as coisas que vêm do primeiro mundo. Segundo Orlandi (1996), alunos de espanhol, ao responderem a um questionário que indagava sobre o porquê da preferência pela variedade peninsular, utilizaram estratégias argumentativas que contêm formações

³ Camargo (2004), em um estudo diacrônico sobre o ensino do espanhol no Brasil, explica a hegemonia do espanhol peninsular e aponta o Instituto Cervantes como grande responsável pela divulgação da língua e da cultura espanhola em todo o mundo.

⁴ IRLA BRASIL (2004), CELADA (2002), PARAQUETT (2013), PINTO & SILVA (2009), BUGEL (1998).

discursivas de cunho claramente ideológico e revelam que temos um sentimento de inferioridade com respeito à Espanha e aos espanhóis.

O Espanhol peninsular também é considerado por muitos como melhor para ser ensinado como segunda língua por ser considerado mais "puro", como comprovam as pesquisas realizadas por IRLA (2004) e BUGEL (1998), mas cabe aqui esclarecer que tal homogeneidade não existe nem mesmo dentro do território espanhol. Basta citar algumas importantes línguas presentes e ativas naquele país, apesar da imposição, feita por decreto, de que o idioma oficial seja o Espanhol: o galego, o basco, o catalão...

Outro fato percebido por aqueles que já estudaram o ensino de espanhol no Brasil é o preconceito com nossos vizinhos de fronteira. A Argentina, por um lado, detém com o Brasil uma rivalidade histórica, principalmente quando se tratam dos eventos esportivos (CAMARGO, 2004; IRLA, 2004; BUGEL, 1998). Retomando Santos (2002), exemplifico com a resposta dada por um aluno a esse autor, sobre o motivo pelo qual prefere estudar na Espanha: “para me livrar do argentino”. O Paraguai, por outro lado, possui um estigma de nação pouco séria, amplamente divulgado pelos meios de comunicação, devido aos problemas com os contrabandos de drogas, armas e mercadorias falsificadas, desconsiderando-se que esses problemas também podem ser atribuídos aos demais países da Tríplice Fronteira. Em recente artigo baseado numa pesquisa sobre esse tema, Silveira (2007) afirma, sem considerar o processo histórico que desencadeou essa situação não só no país vizinho, que “de palco de falcatruas, negociatas e contrabando, o país vizinho ‘evoluiu’ para o fundo do poço e já empresta seu nome ao rol de sinônimos da palavra fraude” (SILVEIRA, 2007, p. 45). Também me parece importante citar Sugimoto (2002), para quem

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarem a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América Latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento. De ‘*cucarachos*’ são chamados os latinos pelos *yankees*, preconceito que destilamos entre nós mesmos, visto que de ‘*macaquitos*’ são chamados os brasileiros pelos argentinos.

O preconceito com o Espanhol falado no Paraguai e na Argentina não ocorre apenas no Brasil. Em pesquisa realizada na internet para encontrar informações sobre um termo que tem sentidos diferentes dependendo da região em que é utilizado, encontrei uma acalorada discussão, inclusive com ofensas, entre indivíduos latino-americanos. Alguns não

identificavam a nacionalidade, mas outros sim, e entre eles havia colombianos, equatorianos, mexicanos, uruguaios, chilenos, peruanos e argentinos. O tema originalmente abordado foi deixado de lado e o que realmente passou a ser questionado foi "onde se fala melhor o Espanhol". A título de exemplificação, transcrevo abaixo uma das opiniões emitidas durante a discussão:

No me digas que los argentinos son los que mejor hablan el español jajajaja. Ustedes se llevan el trofeo a los mayores tergiversadores de la lengua, en segundo puesto están los mexicanos. Los peruanos somos los que mejor hablamos el español en América, el más astizo [sic] de todos, luego siguen los colombianos. Yo he vivido en Buenos Aires y siempre he dicho "coger el bus", "coger la cuchara", "recoger la basura" "coger conchas". Y cuando les explicaba el porqué hablaba así pues se quedaban asombrados por lo culto que se me oía hablar (ERRORES HISTÓRICOS Y OTRAS CURIOSIDADES, 2015).⁵

Além dos fatores acima apresentados, também está a falsa crença da semelhança entre o Português e o Espanhol. Celada (2002), em sua tese de doutorado apresentada à Unicamp, identifica a familiaridade linguística existente entre Português e Espanhol como um dos grandes entraves para o ensino deste idioma aos estudantes brasileiros, atentando para a necessidade de se repensar todo o processo histórico que culminou nessa familiarização e levou o aluno ao que ela denomina “ilusão de competência espontânea”, permitindo assim que o aluno “abandone o simples gesto de transportar seu português brasileiro de forma espontânea e seja capaz de entrar em transferências” (CELADA, 2002, p. 256).

Tais inquietações urgem de uma investigação que possibilite a elucidação dos entraves resultantes de tais estigmas e que traga à tona alguns aspectos sócio históricos que permeiam a escolha por determinada variedade linguística no ensino de uma língua estrangeira. Desta forma, acredito que este trabalho possa auxiliar na compreensão destes aspectos, permitindo que o ensino de Espanhol possa satisfazer melhor a todos aqueles que almejam adquirir proficiência nesta língua. Para isto, o seguinte objetivo foi demarcado: verificar como se ensina espanhol aos futuros professores da região da Tríplice Fronteira⁶.

⁵ Não me diga que os argentinos são os que falam melhor o espanhol hahaha. Vocês ganham o troféu de maiores tergiversadores da língua; em segundo lugar estão os mexicanos. Os peruanos somos os que melhor falamos o espanhol na América, o mais puro de todos, e depois vêm os colombianos. Eu vivi em Buenos Aires e sempre disse “pegar o ônibus”, “pegar a colher”, “recolher o lixo”, “pegar conchas”. E quando eu explicava por que falava assim, eles ficavam impressionados por como eu falava de forma culta. (Tradução minha).

⁶ Ao usar a expressão “Tríplice Fronteira”, refiro-me sempre à fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, onde está a cidade de Foz do Iguaçu.

Com a finalidade de atender a este objetivo, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações professores e alunos de graduação do curso de licenciatura em espanhol/português constroem sobre o ensino de língua espanhola na fronteira?
2. Como esses professores definem a variedade a ser ensinada/aprendida em suas aulas?
3. Como, por meio do material didático utilizado, são tratadas as peculiaridades linguísticas e os significados culturais dos países fronteiriços?

Percebo que, a exemplo de outras regiões do Brasil, parece ocorrer também nesta região uma falta de atenção aos objetivos de quem procura aprender este idioma. Pude notar estas frustrações enquanto professora de espanhol em inúmeras oportunidades, quando ouvia as queixas dos alunos quanto à forma pouco contextualizada com que estavam aprendendo a língua e suas solicitações para que se trouxessem conteúdos mais relacionados com a nossa região. Ao estudar o ensino de espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai, Valesca Brasil Irala (2004) alerta para ausência de preocupação com os interesses dos alunos que, além de terem contato direto com falantes nativos, mesmo no campo familiar, também necessitam comunicar-se no âmbito do comércio ou do turismo:

[...] ignorar as diferenças existentes entre as variedades [...] não contribui, como pensam alguns, para a unidade linguística da língua, pois as diferenças dialetais não desaparecerão, mas a omissão por parte do professor quanto à existência das variantes poderá contribuir para que o ambiente de aprendizagem da língua estrangeira na escola regular de ensino aconteça, cada vez mais, de forma descontextualizada e de pouca utilidade prática para o estudante que deseja efetivar sua comunicação na língua estrangeira em questão, principalmente numa região de proximidade com a fronteira [...] (IRALA, 2004, p. 108).

Também me parece pertinente mencionar o pensamento de Bugel (1998), para quem o ensino do espanhol peninsular num contexto de fronteira sul-americano faz pouco sentido. Ela exemplifica com a situação inversa para esclarecer seus argumentos:

Um paralelo do que acontece com o espanhol seria imaginar os uruguaios, argentinos ou paraguaios aprendendo, em Montevideu, Buenos Aires ou Assunção, a língua usada cotidianamente em Lisboa. Essa possibilidade não é absolutamente descartável, mas deve sempre ser contextualizada; por exemplo, seria o caso de ensinar português de Portugal a um grupo de alunos que desejassem aprender língua, cultura e literatura lusitanas, porém, não é esse o caso de empresários riopratenses que se preparam para negociar com os vizinhos empresários brasileiros (BUGEL, 1998, p. 124).

Tais constatações, aliadas a informações adquiridas em leituras de pesquisas semelhantes realizadas em outras regiões do Brasil, como as de Bugel (1998) e de Irala (2004), instigam uma investigação mais profunda sobre este tema. A região de Foz do Iguaçu já foi objeto de importantes pesquisas linguísticas, pedagógicas, sociológicas, históricas e interdisciplinares. Trabalhos realizados por pesquisadores desta região, como Maria Elena Pires-Santos (1999; 2004; 2005; 2006; 2008; 2011;), Regina Coeli Machado e Silva (2006; 2008; 2011), Ana Maria Kaust (2012), Olga Viviana Flores (2011), Isis Ribeiro Berger (2010), entre outros, trazem uma grande contribuição para a compreensão de muitos aspectos intrínsecos e exclusivos da região da Tríplice Fronteira. Contudo, ainda não se abordou especificamente o ensino de espanhol e a influência da variedade peninsular nas salas de aula das escolas de Foz do Iguaçu. Por esta razão, acredito que esta pesquisa possa vir a desvendar problemas específicos desta região com respeito ao ensino de espanhol a seus cidadãos e, assim, trazer contribuições para sua efetiva melhoria.

Para poder alcançar estes objetivos e responder às perguntas acima expostas, delimitarei esta pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada para guiar e descrever minuciosamente o objeto de estudo e as técnicas utilizadas para a geração de dados a serem posteriormente analisados. No segundo capítulo, abordo as representações que alunos e professores constroem sobre o ensino de espanhol na Tríplice Fronteira. No terceiro capítulo, procuro identificar a forma como os professores de licenciatura em espanhol definem a variedade ensinada em suas aulas. No quarto capítulo, analiso as peculiaridades linguísticas e os significados culturais dos países que conformam a Tríplice Fronteira no material didático utilizado. Finalmente, apresento as conclusões pertinentes, sintetizando os resultados obtidos nesta pesquisa.

1. METODOLOGIA

Este capítulo aborda de forma detalhada os processos metodológicos utilizados para a concretização desta pesquisa. Por abordar um tema que envolve aprendizes e docentes de uma língua estrangeira em uma região de fronteira, com características únicas e especiais, esta pesquisa apresenta um “olhar etnográfico”. Não tenho a ambição de chamá-la de pesquisa etnográfica, pois sei que, para isso, seria necessário poder contar com um tempo muito maior de pesquisa, mas sua base e essência permitem afirmar que muitas de suas características seguem as premissas da etnografia⁷.

Justamente por seu caráter etnográfico, identifico esta pesquisa como um trabalho com abordagem predominantemente qualitativa. Ela é definida, segundo Martins (2004, p. 289), “como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados”. É através da abordagem qualitativa que se conhecem criticamente os caminhos do processo científico e se compreendem os limites e possibilidades da pesquisa a ser realizada. Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa é construída com base no interpretativismo, ou seja, é uma alternativa ao positivismo. Ela enfatiza e segue as condutas qualitativas de pesquisa, e que conduz uma investigação com base em práticas sociais e significados vigentes, além de valorizar a capacidade de compreensão do pesquisador-observador e considerá-lo um agente ativo em todo o processo de pesquisa. Uma pesquisa realizada levando-se em conta a sala de aula como local de investigação, como é o caso desta, deve sempre seguir essas premissas.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin (2006), concentra-se também em materiais empíricos, com o objetivo de auxiliar na compreensão dos problemas vividos por seus participantes. Para isso, o pesquisador coloca-se também como observador de tudo o que se relaciona com a pesquisa e com o problema a ser resolvido, muitas vezes utilizando práticas interpretativas que se conectam, trazendo as respostas elucidativas para as questões levantadas inicialmente. Por isso, posso afirmar que esta é uma pesquisa com uma essência interdisciplinar, justamente por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

⁷ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), o termo “etnografia” provém do grego: *ethnoi* (os outros, os não-gregos) e *grafos* (escrita ou registro). Para esse tipo de pesquisa, “o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo.”

O caráter interdisciplinar do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, com disciplinas e leituras que nortearam esta produção acadêmica, levaram a que estivessem presentes pensamentos e doutrinas das Ciências Sociais, com contribuições de autores conhecidamente voltados às áreas da História, da Antropologia e da Sociologia, por exemplo. Para o tema desta pesquisa, é possível inclusive afirmar, com o apoio teórico de Frigotto (2011, p. 36) que este foco interdisciplinar é uma necessidade:

A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem.

Para complementar a justificativa pela escolha da abordagem interdisciplinar, transcrevo a seguir a definição de Denzin (2006), para quem “a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (DENZIN, 2006, p. 21). Ela corrobora a necessidade de um olhar interdisciplinar nesta pesquisa que tem como característica primordial o olhar do pesquisador que, como ser social, também faz parte do entorno investigado.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos para este trabalho levam em conta, primeiramente, uma pesquisa que permita a perfeita compreensão dos aspectos envolvidos com o tema desta pesquisa, tais como a verificação de como se ensina a língua espanhola aos futuros professores da região da Tríplice Fronteira, as representações que alunos e professores de graduação do curso de Letras constroem sobre o ensino dessa língua na fronteira, a forma com que esses professores definem a variedade ensinada em sala de aula, o tratamento dado às peculiaridades linguísticas e os significados culturais dos países fronteiriços através do material didático utilizado, entre outros aspectos relevantes para seu desenvolvimento.

Ela foi realizada tomando-se como base as delimitações da população e da amostra pesquisadas (SILVA; MENEZES, 2001). Desta forma, pode-se aqui delimitar como participante desta pesquisa a população compreendida pelos professores e alunos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu. Dentro desse universo, identifico como indivíduos, cujos perfis melhor se encaixam nos objetivos

aqui almejados, apenas aqueles que estejam envolvidos com o ensino ou aprendizagem de espanhol no ano de 2014, o que pode configurar a amostra como não-probabilística⁸ e intencional, pois os indivíduos participantes foram deliberadamente escolhidos entre um universo muito maior. Desta forma, participam desta pesquisa: dois professores de língua espanhola e de literatura espanhola do curso de graduação em Letras Português/Espanhol da Unioeste de Foz do Iguaçu; e os alunos que cursaram o primeiro ano também em 2014. Cabe informar que um dos professores tem nacionalidade argentina e o outro é brasileiro. Quanto aos alunos, dos treze que participaram e responderam as entrevistas, onze são brasileiros, um é uruguaio e um declarou-se indígena.

Levando-se em conta o aspecto sociocultural do tema abordado neste trabalho, posso afirmar que esta é uma pesquisa exploratória, pois ela “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21), além de envolver um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas e análise de exemplos para uma melhor compreensão sobre o problema. No que concerne à natureza desta pesquisa, identifico a forma de pesquisa aplicada. Para Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos [e] envolve verdades e interesses locais”.

Além dos aspectos metodológicos relacionados com o tema em si, houve também uma preocupação com a ética, devida ao fato de se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. Segundo Denzin (2006), o relacionamento humano representa a existência de cada indivíduo e, por essa razão, uma pesquisa que envolva o ser humano só pode ser realizada respeitando sua integridade, colaborando com seu bem estar e com seu desenvolvimento enquanto pessoa. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico e, portanto, todos os cuidados necessários para uma cuidadosa pesquisa de campo, no que tange à responsabilidade do pesquisador com as informações adquiridas e com o sigilo das informações obtidas, foram tomados.

Além disso, segui todas as diretrizes e normas do Comitê de Ética, tomando como base a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, elaborada pelo Conselho Nacional de Saúde. Com isto, foi possível garantir a ausência de riscos para os sujeitos participantes da pesquisa de campo realizada. A eticidade descrita no capítulo III da Resolução leva em conta principalmente os seguintes itens: “consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a

⁸ Devido à sua simplicidade, este tipo de amostragem é considerado muito útil quando não há condições reais para se utilizar uma amostra aleatória. Ela tem limitações, mas acredito que poderá trazer dados contundentes para contribuir com esta pesquisa.

proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes”; “garantia de que danos previsíveis serão evitados”; “relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa”.

Assim como foram ponderadas as delimitações da Resolução nº 196 para os possíveis riscos, também é possível analisar potenciais benefícios para a sociedade com base no mesmo documento. O item principal que tomo como referência é o que aponta para o princípio da justiça e equidade: “relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária”. Desta forma, é possível afirmar que esta pesquisa pode trazer benefícios práticos à sociedade em geral, pois ela busca compreender questões que a afetam diretamente.

1.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a análise de dados tem o objetivo essencial de dar sentido aos dados coletados. Por esta razão, como bem lembram Deslauriers e Kérisit (2012, p. 140), “a análise ocupa um lugar de primeiro plano em toda pesquisa, mas, principalmente, na pesquisa qualitativa.”

Contudo, é preciso ter muito cuidado, pois não há como prever os resultados de uma análise qualitativa. Se, ao fazer a coleta de dados, o pesquisador não faz o distanciamento necessário para uma análise coerente, procurando ser o mais observador possível, até mesmo para dados que possivelmente não lhe interessem ou que contradigam as perguntas feitas inicialmente, corre o risco de que o objeto de pesquisa se transforme radicalmente e o problema central precise ser reformulado (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2012).

Faço essa asserção levando em conta que foram utilizadas como ferramentas investigativas a entrevista, o diário de campo e a análise de conteúdo dos materiais didáticos. As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores participantes e em grupo com os alunos envolvidos nesta pesquisa; as entrevistas individuais foram semiestruturadas, com foco no tema desta pesquisa e com a coleta dos dados feita primeiramente com o auxílio de um gravador; as entrevistas realizadas em grupo foram espontâneas e informais, também

gravadas⁹, e foram complementadas com um breve questionário, apresentado como forma de complementar as informações colhidas por meio das entrevistas para uma melhor compreensão dos aspectos mais objetivos e práticos desta pesquisa¹⁰. Também foi utilizado o diário de campo, que deu o apoio nos casos em que a qualidade do áudio das entrevistas não foi satisfatório. A seguir, abordo com mais detalhes as características dos métodos utilizados como auxiliares na obtenção de dados para uma análise mais completa.

A entrevista semiestruturada é, para muitos defensores da pesquisa qualitativa, uma excelente ferramenta para obtenção de dados e tem sido cada vez mais utilizada para obtenção de dados qualitativos nos dias de hoje. Segundo Flick (2009, p. 143), “esse interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.”

Ainda com base nos preceitos apresentados por Flick (2009), há três tipos de questões que foram utilizadas nas entrevistas semiestruturadas para esta pesquisa: as questões abertas, as questões controladas pela teoria e as questões confrontativas. As primeiras levam em conta o conhecimento prévio e imediato do entrevistado; as segundas baseiam-se nas leituras científicas sobre o tema ou nas pressuposições do entrevistador; as terceiras, consideradas por este autor como as mais complexas, procuram fazer um contraponto ao que já foi dito, argumentando de forma contrária ao que foi dito anteriormente pelo entrevistado. Por esta razão, devem-se ter muitas alternativas prontas antes da realização da entrevista, para serem utilizadas de acordo com seu andamento.

Seja como for, os resultados podem ser muitas vezes surpreendentes ou até controversos, mas acredito que, pelo tipo de questionamento que esta pesquisa traz, esta é a melhor alternativa. Corrobora Flick (2009, p. 153) quando afirma que “o que se propõe aqui é um conceito metodológico que leva em conta explicitamente a reconstrução do objeto de pesquisa na situação de entrevista, em vez da propagação de uma abordagem mais ou menos incondicional para um determinado objeto.”

Complementando a aplicação das entrevistas, realizei também a análise do material didático utilizado como apoio no ensino de Espanhol como língua estrangeira no curso de Licenciatura em Letras de Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu. Inserida metodologicamente

⁹ Infelizmente, a qualidade de áudio do gravador utilizado para a entrevista realizada com os alunos não era boa e, portanto, não pôde ser aproveitada. Os dados colhidos no diário de campo puderam, em parte, substituir os dados dessa entrevista.

¹⁰ O roteiro utilizado para as entrevistas aplicadas aos professores e o questionário aplicado aos alunos encontram-se ao final deste trabalho.

naquilo que se denomina “análise documental”, ela auxiliou na compreensão que pôde ser feita sem a influência do pesquisador, justamente pela natureza deste tipo de fonte:

No plano metodológico, a análise documental apresenta algumas vantagens significativas. [...] Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012, p. 295).

Também denominada por alguns autores como “análise de conteúdo”, ela “faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2008, p. 190). Mas o que realmente influenciou na escolha deste método para auxiliar no processo de obtenção das informações necessárias para uma análise de dados completa é a afirmação, feita por este mesmo autor, de que ela é “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social” (BAUER, 2008, p. 190).

Apesar de sua origem positivista, e de sua consequente utilização por muito tempo apenas na pesquisa quantitativa, hoje, a análise de conteúdo é uma importante aliada nas pesquisas etnográficas (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas (MORAES, 1999, p. 30).

Finalmente, com o intuito de auxiliar na compreensão de trechos inaudíveis ou pouco claros das gravações feitas, utilizei o diário de campo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de instrumento de pesquisa pode ser muito importante:

A produção de um diário de pesquisa varia muito de pessoa para pessoa, mas a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Com o intuito de não interferir no processo natural das entrevistas e deixar os alunos mais à vontade, as anotações do diário de campo foram feitas após sua conclusão. Por essa razão, não foi possível seguir os preceitos de Bortoni-Ricardo (2008), reproduzindo as falas da forma mais fiel possível. Contudo, procurei seguir suas indicações descrevendo as experiências dos participantes, anotando detalhes sobre seus gestos e expressões faciais assim que as entrevistas terminavam.

Dando continuidade à pesquisa de campo e à análise de conteúdo, realizei uma análise minuciosa dos dados coletados. Utilizei como base para essa análise as leituras realizadas no período em que adquiri o embasamento teórico, o que permitiu verificar algumas ideias pré-concebidas, mas também possibilitou a refutação de outras, e isto teve muita importância na realização desta pesquisa.

2. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Este capítulo apresenta um pouco da história sobre o ensino do Espanhol do Brasil, além de fazer uma abordagem geral sobre as justificativas utilizadas pelos setores responsáveis para a escolha da variedade peninsular no ensino do Espanhol neste país. Antes disso, acredito ser imprescindível definir o conceito de representação para uma melhor compreensão sobre sua influência no processo educacional de uma língua estrangeira.

Com o intuito de compreender melhor o conceito de representação, busquei ancoragem no conceito de representação de Woodward (2000) e Celani e Magalhães (2002). Segundo Woodward, "a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior" (WOODWARD, 2000, p. 8). A representação

inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Desta forma, as diferentes situações cotidianas que vivemos nos posicionam socialmente, criando expectativas dos outros sobre quem somos e de nós sobre quem são os outros. Em outras palavras, nosso papel em cada uma das diferentes esferas da sociedade varia dependendo da situação e do ambiente.

Já Celani e Magalhães (2002) definem as representações como uma

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Elas também explicam que os contextos sócio-históricos e culturais constroem as representações, sempre influenciadas pelos fatores políticos, ideológicos e teóricos, determinando quem tem o poder de impor tais representações. Fazendo um paralelo com o meio acadêmico, é possível afirmar, com base nos preceitos de Celani e Magalhães (2002), que o professor e as representações de sua identidade profissional não estão acompanhando da forma como deveriam a evolução sociocultural nas universidades, pois ainda há uma forte influência da teoria sobre a prática, que também privilegia a hierarquia e a tradição nas universidades brasileiras.

Outro autor que aborda o tema da representação social é Bourdieu (2009), para quem há um tipo de poder, que ele denomina "poder simbólico", que estabelece um sentido imediato do mundo social, proporcionando uma concepção homogênea das coisas para grupos sociais cujos integrantes convivem entre si. Na maior parte das vezes, essa coesão ideológica produz representações do mundo que não são realistas, mas sim relacionais, e são sempre definidas pelos integrantes com poder social e político maior, como é o caso das classes dominantes.

A relação entre os conceitos de representações de Bourdieu (2009), Woodward (2000), Celani e Magalhães (2002) e as representações construídas sobre o ensino de espanhol na Tríplice Fronteira está, a meu ver, no fato de que professores e alunos trazem à sala de aula uma bagagem de conhecimentos de mundo muito fortes, ou seja, uma representação social que considera o espanhol peninsular mais apropriado, e que dificilmente se consegue transpor. A força contida nessas representações dificultam, muitas vezes, que o ensino/aprendizagem do idioma ocorra de forma imparcial e com a valorização das variedades locais. Apesar de sabermos que as representações são apenas ideias, formadas muitas vezes com base em mitos e inverdades, muitas vezes nos custa desvincular-nos delas. De tão internalizadas, parecem-nos realidades inquestionáveis.

Também acredito que, pelo fato de o real ser relacional, é preciso que o pesquisador esteja ciente de que a sua realidade pode não ser a mesma que a dos participantes da pesquisa, e isso deve ser tomado com extremo cuidado para que o senso comum não interfira, prejudicando todo o processo investigativo. Uma postura ativa e sistemática dos acontecimentos é essencial, não permitindo que o empirismo confirme os pré-conceitos trazidos pelo pesquisador, interferindo no resultado de seu trabalho (BOURDIEU, 2009). Aqui, entendo que minhas representações enquanto professora de espanhol em um instituto particular de idiomas, e não em uma universidade ou em uma escola pública, influenciaram de forma contundente os rumos iniciais desta pesquisa. Foi necessário um exercício constante e

consciente para a percepção de minhas próprias representações para que elas não interferissem na pesquisa, principalmente no que concerne às questões relacionadas com o saber, com o poder e com as identidades na cultura educacional (CELANI & MAGALHÃES, 2002).

Além da força das representações, a escolha pelo aprendizado de determinado idioma também tem influências sociais, históricas e políticas. O aprendiz de uma segunda língua pode ser uma criança ou um adulto; pode aprendê-la na escola ou no trabalho; pode, também, querer comunicar-se com propósitos profissionais, de forma a desenvolver-se e alcançar um nível hierárquico que lhe dê maior poder e satisfação (MITCHELL & MYLES, 1998). Este anseio é um dos motivos pelos quais se procuram os institutos de idiomas em busca do conhecimento de uma língua estrangeira. Além disso, fatores externos, como a globalização, interferem na atual necessidade de aprendizado de uma língua estrangeira. A velocidade com que ocorre a demanda de aquisição de conhecimento de outras culturas e idiomas está transformando o ser humano em um produto sempre inacabado (RAJAGOPALAN, 1999).

Diante disto, e levando-se em conta que a língua é uma bandeira política¹¹ (RAJAGOPALAN, 1999), torna-se necessário analisar com muito cuidado a escolha de determinada língua como obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras. Desde a década de 1990, o ensino do espanhol vem ganhando força, não somente nas escolas, mas também nos institutos de idiomas particulares, passando a funcionar como uma língua veicular (CELADA, 2002). Os institutos particulares procuram atender a uma demanda por formação de proficientes que possam comunicar-se com integrantes do MERCOSUL¹² e as escolas atendem à promulgação da nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que em 1996 determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira, com a indicação de uma segunda língua opcional, nas grades curriculares das escolas brasileiras.

Historicamente, o ensino de espanhol no Brasil evoluiu lentamente, com seu início datado na década de 1930 com a publicação da “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, um estudo gramatical com ênfase nas semelhanças e diferenças entre o espanhol

¹¹ Em entrevista concedida a Laia Nercessian e publicada no jornal “O Popular”, de Goiânia, Rajagopalan responde à pergunta que questiona sobre as representações de uma identidade linguística frente a outros idiomas politicamente mais fortes da seguinte forma: “Acho que não é morte da língua, é morte de nós mesmos. O medo maior é esse, a gente não quer morrer, então a gente quer grudar em alguma coisa. Talvez sempre tenha sido assim, mas hoje não há como negar, a língua está sendo usada como uma bandeira que a gente levanta. A língua tem essa força política e, muitas vezes, a gente deixa de levar essa questão em conta. Hoje língua é uma bandeira política, antes era um fato consumado.”

¹² Irala (2004) esclarece, a este respeito, que a preocupação com o ensino de espanhol já existia antes mesmo da consolidação do MERCOSUL, durante o governo de Itamar Franco, com a justificativa de resgatar a integração ibero-americana e incentivar a comunicação com os países vizinhos.

e o português (CAMARGO, 2004). Uma década depois, outro manual, intitulado “*Manual de Español*”, torna-se referência no ensino de espanhol, com a preponderância de textos literários como ferramentas auxiliares no ensino do idioma. Este fator, segundo Camargo (2004), trouxe algumas dificuldades, pois forçava uma relação assimétrica entre professor e aluno. Naquele contexto, cabia

ao aluno aprender as regras prescritivas da língua e suas exceções, além de memorizar o vocabulário, as classes gramaticais e as conjugações verbais para que [pudesse] obter êxito na LE, isto é, fazer os exercícios de frases (descontextualizadas) e versão de textos literários que são tomados como modelo do bem falar e escrever (CAMARGO, 2004, p. 140).

A disciplina de espanhol está presente nas escolas desde a década de 1940, mas com pouca força, pois a demanda pelo aprendizado de inglês deixou o espanhol em segundo plano (CAMARGO, 2004). No meio acadêmico, segundo esse mesmo autor, havia pouca procura pelo curso de graduação do idioma hispânico, em parte porque não havia muitas perspectivas para quem se interessasse em fazê-lo.

Na segunda metade do século XX, houve a primeira oportunidade de aproximação entre os países que hoje formam o MERCOSUL, com a criação da ALALC¹³ na década de 1960. Contudo, aquela era uma época bastante conturbada pela ditadura e a integração entre os países que o formariam precisou ser protelada. Na década de 1970, houve uma nova tentativa de aproximação com o TCA¹⁴, o que aumentou o número de países participantes da ALALC para sete. O fracasso em levar adiante essa união culminou com a formação da ALADI¹⁵, agora com o intuito de integrar todo o continente sul-americano. Somente em meados dos anos 80, com um acordo bilateral entre Brasil e Argentina, houve o início de uma integração que culminaria, alguns anos depois, na criação do MERCOSUL, levando, conseqüentemente, a uma maior procura pelo aprendizado da língua espanhola no Brasil. No final da mesma década, essa tendência ganhou força com o fortalecimento da Linguística Aplicada, o que deu à pesquisa na área de ensino do Espanhol mais relevância. Programas acadêmicos mais específicos, como os da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, alavancaram o interesse pelo ensino com abordagem comunicativa, que leva em conta os aspectos sociais da linguagem no aprendizado de uma língua estrangeira (CAMARGO, 2004).

¹³ Associação Latino-americana de Livre Comércio.

¹⁴ Tratado de Cooperação Amazônica.

¹⁵ Associação Latino-americana da Integração.

Essa informação pôde ser confirmada pelo professor de literatura espanhola da UNIOESTE, que participou da entrevista semiestruturada realizada com o intuito de melhor compreender a influência espanhola no ensino dessa língua nesta região. É dele a seguinte declaração a esse respeito:

Eu me graduei em 96, então eu peguei uma época em que o espanhol era um *boom* no Brasil. Havia um problema nos materiais didáticos. A minha primeira professora de espanhol era chilena e ela adotava um livro que era feito na Espanha, o *Intercambio*, então praticamente 99% das amostras linguísticas eram da Espanha e havia algumas curiosidades falando algumas coisas sobre o espanhol americano. Eu percebo que isso é uma tendência lá. Eles projetam uma noção de língua espanhola como que a Espanha é a origem, tudo que é *standard* vem de lá e aqui há regionalismos. Mas ao longo do tempo, como tem materiais sendo feitos no Brasil, com professores que atuam aqui, brasileiros ou não, isso está tendendo a mudar, mas é um processo lento. Ainda há dificuldade em como configurar o material para que não haja essa projeção da Espanha como origem, mãe... (Professor de Literatura Espanhola, entrevista oral gravada, concedida em dezembro de 2014)

Apesar da demanda motivada em grande parte por um acordo estritamente sul-americano, os materiais didáticos utilizados como ferramentas educacionais no ensino do espanhol eram, até bem pouco tempo, basicamente produzidos na Espanha, como bem lembrou o professor de literatura espanhola entrevistado. Segundo Camargo (2004), isto se deve, em parte, “à ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul” (CAMARGO, 2004, p. 143). Outra razão apontada por esse mesmo autor para a utilização de materiais europeus no ensino de espanhol no Brasil foi a ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos voltados para os objetivos regionais.

Outro fator que teve importância relevante no processo de escolha por determinada variedade para o ensino de espanhol e, por isso, deve ser abordado foi um acordo entre Brasil e Espanha, realizado em 2005, após a criação da lei nº 11.161/05 que regulamenta sobre a implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras. Diz a lei:

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. [...] Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola (BRASIL, 2005).

Essa lei, em princípio, tinha a intenção legítima de estreitar os laços entre o Brasil e os países do Mercosul. No entanto, lembra Paraquett (2013) que houve uma grande interferência da Espanha para que se utilizassem seus materiais e que se formassem professores brasileiros com o amparo educacional espanhol.

O acordo em questão, denominado “*Declaración de Salamanca*”, foi assinado no mesmo ano da promulgação da lei e incluía, nas palavras do Embaixador da Espanha: “A Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores”. A legitimidade do acordo era reforçada pelo perdão de parte da dívida brasileira com aquele país. Diz ainda o embaixador: “Os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores” (PARAQUETT, 2013). Paraquett chama a atenção para as duas frases recém citadas: a primeira delas passa por cima da responsabilidade legal do MEC, que é formar professores e emitir diplomas; a segunda, pelo fato de se envolver uma negociação linguística e educacional com o pagamento de dívidas. Como bem aponta esta autora, “o tiro pode sair pela culatra porque [...] o aparente discurso da integração latino-americana vai acabar trazendo de volta a política de hegemonia linguística do Espanhol vista na perspectiva apenas peninsular” (PARAQUETT, 2013).

Finalmente, é necessário abordar aquele que acredito ser o mais importante dos motivos pelo qual o espanhol peninsular é o mais valorizado no ensino desta língua no Brasil: a suposta homogeneidade linguística espanhola. Analogamente, assim como o idioma Português deriva de Portugal, o Espanhol também provém da Espanha. Esta relação país/língua é apresentada por Bugel (1998) e citada por Camargo (2004), trazendo à tona o mito do que é correto e do que é falar bem. Como já mencionado na introdução deste trabalho, o espanhol que se fala no mundo não é homogêneo. Não o é nem mesmo dentro da Espanha, onde convivem falantes de espanhol, catalão e galego, que são línguas distintas, além de inúmeros dialetos, como os falados nas Ilhas Canárias ou em Múrcia. Estas divisões linguísticas e dialetais já foram inclusive motivo de reivindicações violentas, como as do grupo ETA¹⁶, na região basca (CAMARGO, 2004). Vale ainda mencionar que, historicamente, a Espanha também sofreu inúmeras modificações no que diz respeito ao

¹⁶ ETA é a sigla para “Euskadi Ta Askatasuna”, expressão em basco que significa Pátria Basca e Liberdade. É um grupo separatista que procura a independência do País Basco.

idioma. Pinto e Silva (2009) lembram que o espanhol da Espanha é tão contaminado quanto o da América¹⁷.

Além do reconhecimento sobre a heterogeneidade linguística dentro do próprio território espanhol, deve-se também lembrar o vasto alcance da língua em todo o mundo. Há, segundo Moreno Fernández, citado por Pinto (2013), uma divisão do espanhol em 8 zonas linguísticas: na América, estão as zonas pertencentes ao Caribe, ao México e à América Central, aos Andes, ao Rio de la Plata, e ao Chile; na Espanha, elas estão demarcadas pelas regiões de Castilha, de Andaluzia e das Canárias. Escolher, para o ensino de espanhol como língua estrangeira, uma única variedade, quase sempre a peninsular, pode ser uma escolha arbitrária, que não leva em conta as necessidades pragmáticas dos aprendizes ou qualquer outro fator relevante. Essa escolha é normalmente imposta por interesses econômicos e políticos.

Na região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, encontra-se uma situação sociolinguística *sui generis*. Nela, pelo menos três idiomas podem ser identificados: o português, o espanhol e o guarani¹⁸. Seus falantes comunicam-se uns com os outros fazendo uso de seus idiomas e, não raro, também utilizando o idioma de seus colegas de fronteira. O resultado desse intercâmbio linguístico pode ser verificado com o uso de palavras retiradas da língua portuguesa, como é o caso do significante “minhoca”, por argentinos da província de Misiones, ou de “xiru”, termo guarani muito utilizado por brasileiros para identificar um amigo paraguaio.

Os aspectos culturais também têm uma grande influência no ensino de uma língua estrangeira. Nesta região, dadas as características peculiares que conformam uma região extremamente rica no que concerne às diferentes culturas aqui presentes, esta influência é ainda mais visível. Convivem nesta região de tríplice fronteira dezenas de etnias, vindas dos mais distantes países em busca de qualidade de vida. Isto torna esta região um lugar único, que precisa ser visto como tal ao se realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, sobre qualquer que seja o tema a se estudar.

Em se tratando do ensino de uma língua estrangeira tão presente na região, há muito o que se levar em conta. O fato de o espanhol da tríplice fronteira ter nascido na península

¹⁷ Muitos são os autores que abordam a evolução das línguas ao longo dos séculos e a heterogeneidade dela resultante, confrontando aqueles que defendem a pureza e a homogeneidade de uma língua. Cito Possenti (2015) como referência para explicar que não somente a língua espanhola, mas toda e qualquer língua está sujeita a mudanças constantes: “as línguas evoluem (no sentido darwiniano), isto é, adaptam-se, mudam, seja seguindo seu ‘DNA’, seja submetendo-se a pressões sociais. [...] Línguas não decaem. Apenas mudam. Inexoravelmente.”

¹⁸ Também é muito comum ouvir diálogos em árabe e chinês de cidadãos radicados nesta região, além dos inúmeros outros idiomas falados pelos turistas que visitam a região.

Ibérica não significa que ele tenha as mesmas características que o espanhol de lá. Aliás, o espanhol da Argentina tem muitas diferenças em relação ao do Paraguai, apesar da proximidade geográfica. Boa parte disso se deve à cultura e à idiossincrasia de cada país. A herança hispânica comum entre Argentina e Paraguai não implica em unidade linguística. Segundo Pinto (2013),

*Se dice que el español es una lengua que presenta “unidad en la diversidad” y que el índice de comunicabilidad entre cualesquier hispanohablantes es muy alto. Sin embargo, pese a ese índice de unidad, existe el factor diversidad lingüística (como señala PINTO, 2009, no se puede confundir unidad/diversidad lingüística con comunicabilidad) que hace que cada región o zona lingüística presente características particulares en todos los niveles de análisis. Eso significa también que, aunque se comparta una cultura hispánica común, cada país, cada región, tiene su cultura muy particular e inconfundible*¹⁹ (PINTO, 2006, p. 98 e 99).

A hegemonia linguística imposta pelos colonizadores espanhóis não pode ser negada, mas em pleno século XXI, com a garantida soberania dos países latino-americanos, a manutenção desta hegemonia não deveria fazer sentido. Como afirma Pinto (2013), *“llevar a clase la variación del español es también una manera de traer al centro las variedades de la lengua que fueron silenciadas por la variedad patrón y poner al borde la norma patrón silenciadora”*²⁰ (PINTO, 2006, p. 101).

Em síntese, posso afirmar que as representações construídas pelos professores e alunos de espanhol na Tríplice Fronteira, com base em seus contextos sócio-históricos e culturais, vêm passando por um processo de mudanças. No caso dos professores, a evolução sociocultural vivida em toda a América Latina e também em Foz do Iguaçu vem trazendo transformações importantes a esse respeito. A implantação da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino Americana) justamente nesta região e sua evidente preocupação com a integração entre os países latino-americanos vieram se somar aos esforços de professores e pesquisadores preocupados com as questões sociolinguísticas que envolvem o espanhol como língua estrangeira. Hierarquia e tradição, mencionadas por Celani e Magalhães (2002) no início deste capítulo, parecem perder força, abrindo espaço para a valorização das culturas e

¹⁹ Diz-se que o espanhol é uma língua que apresenta “unidade na diversidade” e que o índice de comunicabilidade entre quaisquer falantes de espanhol é muito alto. No entanto, devido a este índice de unidade, existe o fator diversidade linguística (como assinala PINTO, 2009, não se pode confundir unidade/diversidade linguística com comunicabilidade) que faz com que cada região ou zona linguística apresente características particulares em todos os níveis de análise. Isto significa também que, mesmo que se compartilhe uma cultura hispânica comum, cada país, cada região, tem a sua cultura muito particular e inconfundível (Tradução minha).

²⁰ levar à aula a variação do espanhol é também uma forma de trazer ao centro as variedades da língua que foram silenciadas pela variedade padrão e colocar de lado a norma padrão silenciadora (Tradução minha).

variedades linguísticas daqui. Já no que diz respeito aos alunos de graduação, há um longo caminho a ser percorrido para que se consiga reverter as representações construídas antes de ingressarem na universidade. Contudo, com os esforços dos professores, essa situação pode ser revertida. A conscientização de que é importante valorizar as variedades locais vem sendo feita nas salas de aula e o resultado disso já pode ser percebido.

Mais detalhes sobre essas representações, sobre suas consequências no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e o que vem sendo feito para mudá-las poderão ser vistos no capítulo a seguir.

3. AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E SUAS ABORDAGENS EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresento observações feitas por outros pesquisadores sobre a forma como espanhol é ensinado nas instituições de ensino brasileiras, com seus aspectos linguísticos, culturais e políticos, e faço um paralelo com minhas próprias experiências enquanto professora de espanhol e com as de professores formadores de profissionais licenciados para o ensino desse idioma, em contexto de fronteira. Também abordo a visão dos alunos participantes da pesquisa sobre o assunto, tomando como base as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

Para se compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem de espanhol nesta região, é preciso fazer uma análise sobre os tipos de abordagem mais comuns em sala de aula hoje. Eles têm grande influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Paraquett (2006), há três correntes linguísticas presentes nas salas de aula brasileiras: o comunicativismo, o sócio construtivismo e a educação multicultural. O ensino comunicativo organiza a experiência de aprender as atividades relevantes realmente interessantes ou necessárias para o aluno, que forma que ele esteja apto a usar a língua-alvo em sua interação com outros falantes dessa língua. Já a abordagem socioconstrutivista ocupa-se das identidades que surgem através de uma concepção de linguagem como discurso, considerando como norma o fato de que qualquer uso da linguagem envolve uma ação humana em relação a alguém, em um contexto interativo específico. A educação multicultural, por sua vez, recontextualiza o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que incorporem discursos silenciados historicamente e desprezem aqueles que se mostrarem silenciadores, de forma que o professor redimensione seu papel, distanciando-se de uma posição alienadora e comprometendo-se com a transformação social.

Apesar das três abordagens promoverem o processo de aprendizagem em que tanto professor quanto aluno têm responsabilidades, a educação multicultural é a mais indicada, por apresentar uma série de vantagens sobre as demais. Através dela, o professor pode levar à sala de aula temas como a diversidade linguística, trazendo à tona uma visão multicultural e apresentando aos alunos as variedades do espanhol silenciadas pela variedade padrão, a peninsular (PINTO & SILVA, 2009). Esses autores pesquisaram a diversidade do espanhol no ensino desta língua estrangeira no Brasil e acreditam que uma abordagem multicultural seja vantajosa, pois ela permite que os aprendizes desenvolvam habilidades linguísticas através do

debate de temas propostos e da realização de ações de transformação social, sem preconceitos e com tolerância.

Ainda a este respeito, cito também Barros e Costa (2010) que, além de opinarem da mesma forma que os autores acima citados, complementam utilizando palavras constantemente mencionadas nesta pesquisa, como “variantes linguísticas”, “diversidade cultural” e “aspectos socioculturais”, por exemplo.

[Deve-se] pensar o ensino das habilidades linguísticas no contexto mais amplo das competências. Assim, além da comunicativa, torna-se relevante considerar também outras competências que permitam ao aluno saber, por exemplo: distinguir variantes linguísticas e reconhecer a diversidade cultural; escolher o registro adequado ao contexto em que se produz a situação comunicativa; compreender os aspectos socioculturais que interferem na interpretação de palavras, expressões, gestos, formas de tratamento, etc.; utilizar mecanismos de coesão e coerência próprios da língua estudada; usar estratégias verbais e não verbais para evitar ou compensar falhas na comunicação, para alcançar o efeito pretendido etc. (BARROS & COSTA, 2010, p. 100).

Também acredito ser pertinente abordar o sentido da expressão “variedade linguística”, constantemente utilizada nesta pesquisa. De acordo com Faraco (2009), “variedade”, no sentido variacionista (sociolinguístico), pode ser comparada a “norma”, que por sua vez é definida por esse autor como

termo que usamos [...] para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação (FARACO, 2009, p. 40).

A importância primordial da heterogeneidade linguística reside no fato dela estar presente em todas as sociedades, de ser uma realidade incontestável e, portanto, impossível de ser dominada por imposições de decretos e leis, ou mais sutilmente, por materiais didáticos e abordagens educacionais que não prezam pela diversidade.

Ao consultar meu diário de campo retrospectivo, preparado como parte do processo investigativo para auxiliar na análise dos dados da pesquisa de campo, percebo, depois de trabalhar durante anos no ensino de espanhol na região, que em Foz do Iguaçu valoriza-se muito a variedade peninsular, e não a latina, com sua diversidade cultural e linguística. Em várias oportunidades deparei-me, por exemplo, com situações em que os alunos estranhavam a pronúncia encontrada em atividades auditivas que acompanhavam o material didático

utilizado durante as aulas. Independentemente da situação transcrita no exercício, era sempre uma pronúncia muito diferente daquela que eles ouviam no dia-a-dia, quando atravessavam a fronteira para fazer compras no Paraguai ou na Argentina. Houve, inclusive, uma oportunidade em que fui questionada se o livro não ensinaria o “nosso” espanhol. A educação multicultural parece ser, na maioria das vezes, deixada de lado, e isto também pode ser constatado com uma rápida consulta aos materiais didáticos utilizados para auxiliar no ensino desse idioma.

Análises realizadas por outros autores em alguns materiais didáticos indicam uma tendência à valorização da estrutura linguística em detrimento de sua função comunicativa (PINTO, 2006). Segundo esse autor,

[...] aunque después de los años 70 se enfatice la competencia comunicativa, los manuales ignoran los usos lingüísticos y consecuentemente la variedad lingüística. El estudio de Venancio da Silva y Silva Alves (2007) analiza 21 libros didácticos de español y muestran que hay un tratamiento equivocado respecto de las fórmulas de tratamiento. 11 libros ni siquiera mencionan la existencia del pronombre vos. De los otros 10 libros, la mayoría sólo dice que existe el voseo²¹ y que es un regionalismo de algunos países. La realidad, por otro lado, es completamente diferente si se consideran, por ejemplo, los estudios de Carricaburo (1997; 2003) y muchos otros autores²² (PINTO, 2006, p. 115 e 116).

Uma das alegações que têm mais força entre os defensores de uma homogeneidade linguística no ensino de língua estrangeira é a falta de coerência que uma possível mistura de variedades possa causar (PINTO & SILVA, 2009). Contudo, esses autores explicam que a sociolinguística defende que até mesmo os falantes nativos de uma língua utilizam diferentes variações, dependendo do contexto em que se encontram. Sendo assim, não deveria haver uma preocupação exacerbada em se buscar a “‘pureza lingüística’ de

²¹ “Voseo” é um fenômeno linguístico em que se utiliza, no lugar do pronome pessoal “tú”, um outro pronome, derivado de “vosotros”: o “vos”. Ele ocorre em alguns países da América, como Argentina, Uruguai, Paraguai, Caribe, parte da América Central e da América do Sul. Sua utilização implica também em conjugação específica do verbo, como por exemplo “vos sabés”, ao invés de “tú sabes”.

²² “Mesmo que depois dos anos 70 se enfatize a competência comunicativa, os manuais ignoram os usos lingüísticos e consecuentemente a variedade lingüística. O trabalho de Venancio da Silva e Silva Alves (2007) analisa 21 livros didáticos de espanhol e mostram que há um tratamento equivocado sobre as fórmulas de tratamento. 11 livros sequer mencionam a existência do pronome ‘vos’. Dos outros 10 livros, a maioria só diz que existe o ‘voseo’ e que é um regionalismo de alguns países. A realidade, por outro lado, é completamente diferente se são considerados, por exemplo, os trabalhos de Carricaburo (1997; 2003) e muitos outros autores” (Tradução minha).

*profesores/estudiantes/hablantes extranjeros que constantemente están en contacto con personas de diferentes procedencias*²³” (PINTO & SILVA, 2009, p. 118).

Assim como na região da Tríplice Fronteira, a valorização do espanhol peninsular no ensino desta língua estrangeira também pode ser observado em outras fronteiras brasileiras. Irala (2004) investigou o ensino do espanhol peninsular no interior do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, chegando à conclusão que influências sociais, culturais e principalmente políticas interferem na escolha do espanhol da Espanha em detrimento da variedade latina, falada na região e vista com certo preconceito. Silva e Castedo (2008) concordam com Irala (2004) quando, além de reconhecer a hegemonia da variedade peninsular, apontam para o preconceito que se tem com o espanhol falado na América, especialmente o do bloco rio-platense. Outros autores, entre eles Nascimento (2007), apontam problemas mais pontuais, como o uso do pronome reto “vos” nas instituições de ensino de João Pessoa, e Fanjul (2004) trata dos problemas das variações nas línguas portuguesa e espanhola na América do Sul.

No processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, o professor tem papel preponderante. Por mais que haja diretivas educacionais e um planejamento prévio envolvendo órgãos de educação com políticas claras a este respeito, é ele quem tem influência direta sobre o aluno, definindo o direcionamento dado dentro de sala de aula. Segundo Pinto e Silva (2009), o professor não escolhe a variedade espanhola porque ela é a sua preferida, mas sim de forma ingênua e condicionada a fatores políticos e econômicos, baseado em mitos. Concordo com esses autores e acredito que o fato de os professores aprenderem unicamente uma variedade durante a graduação pode levá-los a uma espécie de alienação linguística e cultural, pois deixam de conhecer outras variedades e a rica diversidade cultural dos demais países hispânicos.

É um hábito muito comum entre os professores e as instituições de ensino classificar as variedades ensinadas. A esse respeito, bem observa Irala (2004) que

há a tendência em dicotomizar o complexo espaço entendido como unificador do idioma Espanhol, tratando-o normalmente como Espanhol da Espanha e Espanhol da América, inclusive pelos autores de materiais didáticos, dicionários e gramáticas, apesar do reducionismo constitutivo de tais expressões (IRALA, 2004, p. 101).

²³ [...] “pureza linguística de professores/estudantes/falantes estrangeiros que estão constantemente em contato com pessoas de diferentes procedências” (Tradução minha).

Em seu estudo sobre o ensino de espanhol na fronteira entre Uruguai e Rio Grande do Sul, Irala (2004) perguntou aos professores daquela região sobre qual variedade linguística preferiam abordar. Obteve as seguintes respostas:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
 - 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito.
 - 3) Da Espanha, porque é mais clássico.
 - 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
 - 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro.
 - 6) Nos livros didáticos vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos dois idiomas e principalmente os modismos.
 - 7) Da Espanha. Porque é o único que aprendi até agora.
 - 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles.
 - 9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos meios de comunicação em geral.
 - 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em prática os conhecimentos de sala de aula.
- (IRALA, 2004, p. 109-110)

O preconceito pelas variedades latino-americanas de espanhol também pode ser explicada tomando-se como base o conceito de polarização diglósica desenvolvido por Bagno (2000). Assim, Fanjul (2004) esclarece que

Existe uma polarização diglósica na mentalidade dos brasileiros em geral, cristalizada, sobretudo, na dicotomia do certo e do errado em língua. Sabemos, porém, que linguisticamente a diglossia, no caso brasileiro, é um conceito problemático, uma vez que é usado em geral para tratar situações de conflito entre dois sistemas linguísticos diferentes (como o catalão e o castelhano na Espanha, por exemplo) e não uma concepção ideal de língua "certa" oposta a uma multiplicidade de variedades linguísticas reais, como se dá entre nós (FANJUL, 2004, p. 177).

Outro autor que abordou o preconceito dos docentes ao ensinarem a variedade peninsular em solo brasileiro foi Nascimento (2007). Para ele, os professores que se atêm ao espanhol peninsular por influência do livro didático, ou porque é mais cômodo, têm um certo preconceito com as variedades americanas. Além disso, para esse autor não é correta a ideia que alguns professores têm de que procuram ensinar todas as variedades:

Acredita-se que seja necessário expor o aluno a maior quantidade possível de formas e usos, mas não se acredita na possibilidade de alguém falar e ensinar todas as variantes de uma língua. Seria a competência linguística e pedagógica por excelência e isso é impossível, principalmente quando se trata de uma língua como o espanhol, que é a língua oficial de 20 países (NASCIMENTO, 2007, pp. 33-34).

Sem abordar especificamente o ensino de espanhol no Brasil, mas levando em conta a importância da posição do professor, Almeida Filho (1993) afirma que

Ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Segundo Pinto (2013), o professor não deve ensinar a estrutura da língua sem levar em conta a realidade do aluno. Pude perceber, durante as entrevistas realizadas com os professores da Unioeste, que nesta região há uma preocupação em aproximar o aluno da realidade linguística vivida na fronteira. A este respeito, exemplifico transcrevendo as palavras do professor de língua espanhola, participante desta pesquisa:

O material que utilizamos, que existe no mercado hoje, é de praxe que se use o espanhol peninsular. Isso é desde sempre, porque você sabe que ele é forte para manter o poder. Então a gente percebe isso até nos materiais que a gente tem aqui, na hispano-américa. Bom, agora, eu acredito que cabe ao professor refletir sobre isso, porque eu parto da seguinte opinião: nenhum material que você pegue, nenhum deles vai trazer aquilo que você aproveita 100%. O professor, ele tem que ser muito consciente disso e tem que saber separar o que vale a pena pra ele e o que não vale a pena. E ao mesmo tempo, um material só também não é aconselhável que o professor use sempre aquele material. Ele tem que fazer uma bricolagem de materiais para que ele consiga fazer um certo número de exercícios que falem sobre um assunto e possa passar para os acadêmicos para que eles também consigam refletir. [...] Nas séries iniciais de Letras eu inicio do beabá, eu sempre vou alertando sobre isso: "olha, eu estou passando para vocês o que existe na norma padrão. Aquilo que vocês vão ver em todos os cursos de espanhol, isso que estou transmitindo para vocês também será transmitido. Porém, a gente tem que abrir os olhos porque nós falamos num primeiro momento que o espanhol é falado num monte de países e citamos os países. [...] Você tem que colocar uma interrogação porque cada um desses países tem a sua cultura, tem o povo com características diferentes, peculiaridades linguísticas, culturais, históricas, tudo isso tem que ser levado em conta". Geralmente eu passo, mas eu estou sempre voltando pra que eles comecem a pensar. Então depois, no final do primeiro ano eu sempre digo: "agora vocês já tiveram um contato com a língua espanhola, vocês sabem que isso aqui faz parte do padrão, mas nada impede que vocês se comuniquem em

espanhol usando alguma variante. Isso aí é uma escolha de vocês".
(Professor de Língua Espanhola, entrevista oral gravada, concedida em dezembro de 2014)

A abordagem com preocupações sociolinguísticas, visando mostrar as diferentes culturas e formas de se falar espanhol, pôde ser verificada durante as breves observações feitas em sala de aula como etapa prévia à aplicação das entrevistas. Em algumas oportunidades, testemunhei a preocupação do professor de língua espanhola, que interrompeu determinado conteúdo apresentado pelo material didático para explicar as diferenças entre as variedades peninsular e latino-americana. Um exemplo que retiro das informações coletadas no diário de campo é o da aula em que se abordou a conjugação dos verbos no pretérito indefinido²⁴. Após dar vários exemplos de conjugação nesse tempo verbal, o professor enfatizou que "esse é o tempo mais utilizado na América Latina, mas é considerado errado para a península".

Contudo, a responsabilidade da escolha por uma determinada variedade não é apenas do professor. O próprio aluno também tem grande influência na escolha da variedade que deseja aprender. Para Santos (2002),

[...] embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja a língua, participam nessa relação a forma como vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, ao se localizar no espaço do estereótipo ou do preconceito com relação a qualquer um destes objetos o aprendiz terá refletidas estas imagens no seu aprendizado (SANTOS, 2002).

A esse respeito, os 13 alunos da universidade pesquisada para este trabalho deram respostas bastante elucidativas para a compreensão sobre suas preferências quanto às variedades linguísticas abordadas em sala de aula. Ao serem indagados através do questionário aplicado antes das entrevistas sobre a impressão que têm sobre as três variedades de espanhol envolvidas nesta pesquisa, foi possível constatar que:

- Entre os adjetivos preferidos para definir como eles veem o espanhol da Espanha, os mais escolhidos foram “bonito”, “agradável” e “elegante”;
- Os adjetivos selecionados com mais frequência para descrever seu sentimento quanto ao espanhol da Argentina foram “rápido”, “agradável” e “bonito”;
- Para a variedade falada no Paraguai, as preferências foram pelos adjetivos “rápido”, “informal” e “estranho”.

²⁴ Equivale ao nosso pretérito perfeito. Ex: Yo estudié, tú estudiaste, él estudió etc.

Pude perceber, com esses dados, que as três variedades são vistas de formas diferentes. Há um visível sentimento mais positivo em relação ao espanhol da Espanha; há também um sentimento positivo, mas inferior ao da variedade peninsular, quanto ao espanhol da Argentina; e há uma visão mais negativa quanto ao espanhol do Paraguai. Tal constatação traz à tona o trabalho de Fanjul (2004), que aborda de forma detalhada os fatores "objetivos"²⁵ e "subjetivos"²⁶ que delimitam as escolhas arbitrárias por determinadas variedades linguísticas com base em critérios geográficos e sociais. Reconheço, nas escolhas feitas pelos alunos participantes desta pesquisa, traços de fatores subjetivos, com base na teoria de Fanjul (2004), por considerar que há indicadores afetivos, cognitivos e comportamentais, responsáveis pelas ideologias que se formam sobre determinadas variedades linguísticas, presentes em seus discursos. Transcrevo a seguir um trecho bastante elucidativo a esse respeito:

Se os falantes de uma região ou país X, devido a circunstâncias históricas, acreditassem que eles falam um "Espanhol de X", diferente dos outros, sobretudo de Y, e além de terem essa representação desenvolvessem comportamentos de recusa (recusa, fundamentalmente, de participar de um efeito de sentido) com Y; seria provável que, mesmo havendo poucas diferenças "objetivas" [...], tivesse que se reconhecer ali duas variedades. E que o tempo fizesse com que as diferenças objetivas fossem maiores, gerando assim mais separação subjetiva. Isto é; fatores objetivos e subjetivos agem reciprocamente. O ponto mais alto dessa interação é a "estandardização": quando as instituições (já não somente os falantes como coletivo não orgânico) estabelecem, por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo, etc., o que é "próprio" de uma variedade ou língua. A estandardização é um ato político que pode determinar o começo do fechamento de uma língua sob um nome, o começo de sua existência como "uma língua" e já não como a variedade ou dialeto X de uma (outra) língua (FANJUL, 2004, pp. 169-170).

Com base nesse preceito, percebo que as adjetivações mais negativas quanto ao Espanhol da Argentina, mas principalmente quanto ao do Paraguai, são resultado desse processo de estandardização. As gramáticas de língua espanhola, por exemplo, não mencionam, muito menos explicam a estrutura linguística utilizada por esses países com respeito ao "vos" e sua específica conjugação verbal, presente no dia a dia e até mesmo nos meios de comunicação. Deixando as peculiaridades linguísticas de lado, o que se consegue é

²⁵ Fanjul (2004, p. 168) delimita como objetivos os "traços que se evidenciam, na materialidade linguística, como diferença entre diferentes falas. São os traços fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, léxicos, bem como outros, pragmáticos, relacionados ao desenvolvimento da interação verbal em situações específicas".

²⁶ Para esse autor, os traços subjetivos são as "atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias" (FANJUL, 2004, p. 168).

marginalizar uma variedade e, de forma indireta, seus falantes e os países onde tal variedade é utilizada.

Comparativamente, retomo o trabalho de Irala (2004) com os alunos de licenciatura em espanhol da região fronteira entre Rio Grande do Sul e Uruguai. Essa autora apontou que, entre os alunos do 4º semestre, 78% preferem o espanhol peninsular e 22% o da América; entre os concluintes, 25% preferem o espanhol da Espanha, enquanto 75% preferem o da América. A justificativa apresentada pelos alunos iniciantes para a preferência peninsular deve-se a que esta é a variedade mais “articulada”; a preferência dos alunos concluintes pela variedade latina leva em conta a proximidade geográfica com o Uruguai, o que torna o espanhol da América mais relevante (IRALA, 2004, p. 110). É importante frisar que

a contradição entre os resultados dos alunos do 4º para as respostas dos alunos do 8º semestre devem-se principalmente à influência dos professores do curso de graduação: os alunos até o quarto semestre recebiam insumos predominantemente oriundos do “Espanhol da Espanha”, já os alunos do oitavo semestre foram influenciados por alguns professores que adotavam alguma das variedades do “Espanhol da América” (IRALA, 2004, p. 112).

Retornando aos dados desta pesquisa, além da impressão sobre a língua falada na Espanha, na Argentina e no Paraguai, também analisei as opiniões e pré-conceitos dos alunos pesquisados quanto aos países propriamente ditos. Foram-lhes apresentados 16 adjetivos, entre positivos e negativos, para que fossem escolhidos livremente aqueles que lhes parecessem mais condizentes com os três países. Enquanto a Espanha é considerada pela maioria dos alunos como um país rico, histórico e atraente, a Argentina é tida como interessante, subdesenvolvida e atraente, e o Paraguai lhes passa a ideia de um país interessante, mas também pobre e subdesenvolvido. Chama a atenção, a propósito dessas respostas, o fato de que nenhum desses alunos jamais esteve na Espanha.

O caráter dos cidadãos desses três países também foi abordado. Ao apontarem os principais adjetivos que definem argentinos, paraguaios e espanhóis aos olhos dos alunos entrevistados, foi possível perceber um certo preconceito, principalmente contra os cidadãos paraguaios. Os adjetivos com mais votos para descrever o cidadão espanhol foram “alegre” e “educado”; para os argentinos, as principais escolhas foram “alegre” e “trabalhador”; já entre as opções que definiam o caráter dos paraguaios, dois adjetivos positivos, “alegre” e “trabalhador”, foram apontados, mas também foram mencionados dois adjetivos negativos: “barulhento” e “desonesto”. Este último adjetivo, aliás, não foi escolhido por nenhum aluno

para definir os cidadãos dos outros dois países mencionados. Esta informação chama minha atenção por confirmar que há um certo preconceito contra os cidadãos paraguaios.

Apesar das informações acima apresentadas, foi possível constatar que, para os alunos participantes desta pesquisa, é importante aprender sobre as diferentes culturas dos países que têm o espanhol como língua oficial. Ao serem indagados sobre esse tema, todos concordaram com esta asserção. Os motivos apresentados foram os seguintes:

- Para se ter um maior conhecimento cultural;
- É importante, pois fazemos uma pequena viagem;
- Pois nos permite conhecer a cultura de cada país e assim aprender um pouco de cada povo;
- Porque para ser [sic] precisa saber as variantes linguísticas;
- Porque deste modo conhecemos as variantes de cada cultura;
- Porque a cultura diz muito sobre o país e sobre a língua do país;
- Como a língua portuguesa tem suas variantes, a língua espanhola também, por isso a importância do estudo dessa língua;
- É necessário compreender como era e como desenvolveu-se a partir da colonização;
- Para aprender as diferenças nos dialetos e culturas;
- Porque através da cultura podemos ter uma aproximação com a língua.

Percebo que há uma certa preocupação por parte dos alunos em diversificar o conhecimento sobre todas as culturas relacionadas com o idioma espanhol, e não apenas com a cultura do país precursor dessa língua. A esse respeito, concordo com a asserção de Vásquez (2008) quando afirma que é importante *"exponer al estudiantado a la mayor cantidad posible de variantes y dejar la elección librada a factores personales: la motivación y las necesidades"*²⁷ (VÁSQUEZ, 2008). A diversidade cultural dos países latino-americanos não apenas enriquece o vocabulário, a pronúncia e a gramática, mas também proporciona um enriquecimento cultural pessoal e profissional aos estudantes.

Para uma melhor compreensão sobre as influências linguísticas de determinada variedade sobre as outras, é possível retomar autores clássicos que estudaram os aspectos históricos da formação do sentimento de nacionalidade. Benedict Anderson (2008), por exemplo, ao abordar o capitalismo editorial que se desenvolveu com a invenção da imprensa, lembra que a língua vernácula passou a ter uma grande influência sobre a centralização

²⁷ "Expor aos estudantes a maior quantidade possível de variantes e deixar a eleição ao livre arbítrio dos fatores pessoais: a motivação e as necessidades" (Tradução minha).

administrativa dos países colonizadores, entre eles, a Espanha. Manter as características do espanhol europeu, desqualificando quaisquer tentativas de utilização de variedades americanas, era uma forma de manter a hegemonia política e econômica sobre suas colônias. Os resquícios desse poder ainda podem ser percebidos na valorização do espanhol peninsular sobre as formas faladas e escritas nos países hispano-americanos.

Outro possível fator decisivo para a depreciação da variedade linguística do espanhol de nossa fronteira é o do estigma do mestiço cultural apresentado por Otto Bauer (1996). Segundo esse autor, um indivíduo que cresce em região de fronteira e aprende desde pequeno a língua e a cultura de dois países acaba adquirindo um caráter próprio, diferente dos dois países separadamente. Nas palavras de Bauer, “o indivíduo que descende culturalmente de muitas nações costuma ser mal amado, objeto de suspeita e, nas épocas de luta nacional, até condenado como traidor ou transgressor: a mistura dos elementos culturais cria um novo caráter” (BAUER, 1996, p. 60). Talvez por esta razão exista também o desinteresse em se transmitir as peculiaridades linguísticas e culturais de nossos vizinhos argentinos e paraguaios. Afinal, sendo a América Latina um continente colonizado, com uma população nativa constituída de indígenas, que também teve momentos de sua história em que muitos imigrantes foram acolhidos, percebe-se uma diversidade cultural que também implica em variedades linguísticas e, portanto, encaixa-se na premissa de Bauer.

É também pertinente uma constatação feita por Bourdieu (1996) sobre a imposição de determinada variedade linguística, geralmente pertencente à elite, sobre as demais, utilizando para isso a escola:

No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de “fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”. [...] Ensinando a mesma língua a crianças que só a conhecem de modo confuso ou que falam diversos dialetos e idiomas, ele faz com que se inclinam naturalmente a ver e a sentir as coisas da mesma maneira e assim trabalha para edificar a consciência comum da nação (BOURDIEU, 1996, p. 35).

O trecho acima transcrito é parte de uma asserção sobre a imposição do padrão culto da língua materna, mas ele encaixa-se perfeitamente para o caso do ensino de uma determinada variedade linguística de língua estrangeira, como é o caso do espanhol europeu.

A influência econômica na escolha de determinada variedade no ensino de uma língua estrangeira também é abordada por Irala (2004), que aponta a instabilidade econômica nos

países latino-americanos e a aparente semelhança entre o português e o espanhol como fatores determinantes:

[...] a Língua Espanhola – apesar do status adquirido nos últimos anos, fica a mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico (uma das mais fortes justificativas para a inserção do Espanhol nas escolas foi a implantação do MERCOSUL). Com as altas e baixas do mercado e principalmente a proximidade linguística entre a Língua Portuguesa e Espanhola colocam a língua já num patamar de “inferioridade”, claramente perceptível inclusive na opção dos professores e futuros professores em preferir o “Espanhol da Espanha”, pois esse, apesar de ser considerado o mesmo código, está culturalmente em situação favorável, pois remete a “tradição europeia secular” e “nem parece ser o mesmo” dos “*hermanos*” que historicamente sempre foram rivais (nas questões territoriais, no futebol, na economia, etc.) (IRALA, 2004, p. 116).

O preconceito mencionado por Irala (2004) também é citado por Sugimoto (2002), para quem o preconceito baseado na superioridade europeia é alimentado pelas desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais vividas por suas ex-colônias, acentuando o afastamento linguístico na busca pelo aprendizado de um espanhol mais voltado aos interesses locais.

Na conclusão de seu trabalho, Irala (2004) esclarece que também influenciam a carga-horária da disciplina e a tendência ao monolinguismo na América Latina, com o agravante da ausência de uma política clara de difusão do idioma dentro do contexto latino-americano. Acrescento que uma abordagem multicultural, que permita aos aprendizes o desenvolvimento da habilidade linguística com o auxílio de um material didático rico culturalmente, possa auxiliar na superação destes problemas. Corrobora Pinto (2013), para quem este seria um excelente instrumento de ensino porque permitiria que as variedades linguísticas e culturais dos países da América tenham espaço relevante em sala de aula, possibilitando também, mesmo que indiretamente, a educação política desses aprendizes. Além deste autor, Maher (2007) também acredita na importância do multiculturalismo na sala de aula. Para ela, não há mais como ignorar que as culturas não são monolíticas e estáticas e, por isso, as identidades culturais com as quais devem trabalhar os professores em sala de aula não podem ser mumificadas.

Por todos os aspectos aqui apresentados, acredito que o ensino de espanhol na região de Foz do Iguaçu, diferentemente do que já foi abordado por outros autores em distintos lugares do Brasil, tem uma preocupação legítima em apresentar as diferentes culturas dos países que têm essa língua como oficial. Existem entraves, como materiais didáticos que ainda

trazem um enorme preconceito com respeito às demais variedades linguísticas ou preconceitos intrínsecos a fatores políticos e econômicos, mas percebo que há um esforço consciente, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, em se conhecer as peculiaridades linguísticas dos países latino-americanos.

Também percebo a complexidade dos fatores que interferem na escolha de determinada variedade em detrimento de outras. Acredito que em uma região como a de Foz do Iguaçu, onde é tão forte a influência cultural e linguística das vizinhas *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú*, e onde há um convívio diário entre cidadãos brasileiros, argentinos e paraguaios, não se pode fechar os olhos para a necessidade de se ensinar um espanhol mais voltado aos seus anseios e necessidades, que são específicos e únicos.

Os alunos e os professores da instituição pesquisada constroem representações diferentes sobre o ensino de língua espanhola na fronteira. Para os professores, com bagagem acadêmica mais ampla, a diversidade linguística não é apenas bem-vinda, mas também é essencial para uma formação multicultural completa. Eles não têm dúvida de que as variedades latino-americanas, especialmente as que se usam nos países com os quais temos fronteira em Foz do Iguaçu, são importantes e devem ser conhecidas pelos alunos de graduação. Já para os alunos, as representações construídas ao longo dos anos ainda estão presentes e são fortes, mas vão perdendo força conforme avançam no curso que estão fazendo. Se no primeiro ano essas representações são fortes e trazem muitos questionamentos sobre a introdução de conteúdo linguístico e cultural mais relacionado com a região em que vivem, ao final do quarto ano do curso há uma mudança visível, uma conscientização sobre os aspectos políticos e econômicos que envolvem a valorização de uma variedade linguística em detrimento de outras.

Com isso, posso concluir este capítulo afirmando que as variedades linguísticas de espanhol vistas na América Latina estão alcançando uma importância maior conforme são abordadas de forma semelhante à variedade peninsular, sem a rotulação de “certo” ou “errado”, independentemente do fato de pertencer a um falante paraguaio, argentino ou espanhol.

4. O MATERIAL DIDÁTICO, SUAS PECULIARIDADES LINGÜÍSTICAS E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DOS PAÍSES FRONTEIRIÇOS

Neste capítulo, faço um comparativo entre os materiais didáticos de espanhol já analisados por outros autores e o material utilizado pelo professor de língua espanhola da universidade pesquisada como apoio para o ensino da disciplina de Espanhol aos alunos do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol. Trata-se da coleção “*Hacia el Español: curso de lengua y cultura hispánica*”, níveis básico e intermediário, da Editora Saraiva de São Paulo, publicado em 5 edição no ano de 2002.

É grande a variedade de estudos já realizados sobre os materiais didáticos utilizados no ensino do espanhol no Brasil. Entre eles, destacam-se as pesquisas feitas por Bugel (1998), Silva (2003), Abio e Batista (2006), Venancio da Silva e Silva Alves (2007), Carricaburo (1997; 2003), entre outros. Eles concordam que os materiais produzidos na Espanha, e presentes na maior parte das instituições de ensino do Brasil, preocupam-se em mostrar apenas a sua variedade. Já os materiais produzidos e impressos no Brasil escolhem um espanhol teoricamente neutro, mas que na verdade baseia-se na variedade de Castilha (PINTO & SILVA, 2009). Segundo esses autores,

*España tiene una gran producción de materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera. Pero su producción predominantemente se hace para la enseñanza del español para extranjeros en la propia España. La producción española de E/LE es importada sin ninguna preocupación por adaptar los manuales a la enseñanza de E/LE en un país extranjero con una realidad lingüística y cultural muy específica*²⁸ (PINTO & SILVA, 2009, p. 116).

Em sua análise para a dissertação de mestrado sobre o ensino de espanhol na cidade de São Paulo, Bugel (1998) avaliou quatro materiais didáticos utilizados em alguns institutos de ensino daquela cidade. São eles: *Manual del Español*, elaborado no Brasil a partir do espanhol peninsular; *Vamos a hablar*, desenvolvido no Brasil a partir da variedade peninsular; o *Curso dinámico de español*, baseado no espanhol utilizado na região do Rio da Prata, por

²⁸ “A Espanha tem uma grande produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol como segunda língua e língua estrangeira. Mas sua produção predominantemente se faz para o ensino do espanhol para estrangeiros na própria Espanha. A produção espanhola de E/LE é importada sem nenhuma preocupação em adaptar os manuais de ensino de E/LE num país estrangeiro com uma realidade linguística e cultural muito específica” (Tradução minha).

influência de sua autora; e a série *Ven*, preparada para um público internacional e desenvolvido na Espanha. Bugel (1998) esclarece que apesar da participação dos professores na tomada de decisões no que concerne ao ensino de espanhol em suas escolas, os materiais por ele utilizados foram escolhidos basicamente pelas coordenações dessas escolas. Apesar disso, Bugel (1998) também reconhece uma tentativa de se buscar satisfazer os anseios dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira com a substituição do material didático anteriormente utilizado, e considerado distante dos modernos preceitos educacionais, por um material mais voltado às necessidades reais de seus alunos. Ela ainda vê falhas nas novas escolhas e aponta a falta de opções como principal fator para a insatisfação vivida por professores e alunos. Chama sua atenção, por exemplo, o fato de um dos materiais didáticos utilizados ter sido elaborado na Espanha num momento em que havia uma demanda maior por cursos desse idioma em razão da proximidade criada pelos acordos econômicos e comerciais entre Brasil e Espanha.

O primeiro dos dois livros utilizados por um dos professores participantes desta pesquisa, ambos pertencentes à coleção *Hacia el Español*, é composto de 12 unidades, com títulos temáticos e abordagens variadas. O Índice geral de conteúdos identifica, para cada unidade, sua área temática, as funções comunicativas, o léxico, o conteúdo gramatical, a fonética e canções. O segundo livro traz algumas diferenças se comparado ao primeiro: são apenas 8 unidades e cada uma delas aborda uma área temática, funções comunicativas, léxico, conteúdo gramatical, canções, textos literários ou jornalísticos e ortografia. Ambos têm um apêndice com exercícios complementares e as transcrições dos diálogos dos exercícios de compreensão auditiva.

Abro aqui um parêntese para apresentar a opinião do professor da disciplina de Língua Espanhola do curso de Letras sobre a utilização do livro didático. Em entrevista concedida para a coleta de dados para esta pesquisa, ele esclareceu que não considera o material ideal para satisfazer as necessidades de divulgação da diversidade cultural existente nos países cuja língua oficial é o espanhol, mas que ele continua sendo utilizado há alguns anos como apoio, principalmente porque os alunos costumam reaproveitá-lo ano após ano, emprestando-o aos colegas das séries anteriores. Enfatizou também que costuma complementá-lo com atividades variadas e preparadas a partir de fontes diferentes, como outros materiais didáticos e até mesmo com o auxílio da internet. Como exemplo, citou músicas, receitas, textos jornalísticos e propagandas divulgadas na Argentina e no Paraguai.

Logo na apresentação ao primeiro volume, chama a atenção um trecho do texto escrito pelas autoras Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno e Maria Angélica Costa Lacerda Mendoza:

*El español presenta muchas variantes cuanto al léxico, a la fonética y la sintaxis. Entonces, ¿Qué español vas a aprender? Presentamos un español sin fronteras, y te acercaremos a algunas variantes específicas de algunos países, a través de textos auténticos, diálogos creados a partir de nuestras propias experiencias como hablantes del español como lengua extranjera, grabaciones de hispanohablantes con acentos propios, de actividades específicas y también de la variante de tu profesor*²⁹ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 3).

A preocupação com a pouca abordagem a outras variedades de espanhol é algo que vem sendo abordado por outros autores. Celada (2002), por exemplo, denuncia o modelo unificador, de prestígio, que trata as demais variedades como desvios acidentais. Para esta autora, há uma purificação excessiva do objeto, com a escolha de uma única variedade, normalmente a castelhana, pois acredita-se que “essa variante constitui a base que garante o aprendizado ‘do espanhol’, à qual basta acrescentar informações lexicais e gramaticais sobre as variações do próprio ‘espanhol da Espanha’ e do ‘espanhol da América’” (CELADA, 2002, p. 126).

Neste primeiro volume do material didático utilizado na universidade pesquisada, percebo a intenção de valorização da diversidade linguística existente entre os países de língua espanhola, mas também há uma certa valorização da cultura e da variedade peninsular. Logo na primeira unidade, por exemplo, encontrei a seguinte asserção acerca da grafia da palavra “México”:

*Los mejicanos eligieron la grafía de la palabra **Méjico** con x (México). En Náhuatl (lengua azteca) la x correspondía al fonema de la letra **j**. Los mejicanos mantuvieron esa grafía. Sin embargo, Manuel Seco, en el Diccionario de Dudas de la Lengua Española, desaconseja la grafía del vocablo con x, para evitar mala pronunciación y equívocos. Pero **mejicano**, **mejicana** se escribe con **j***³⁰ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 12) (Grifos das autoras).

²⁹ “O espanhol apresenta muitas variantes quanto ao léxico, à fonética e à sintaxe. Então, qual espanhol você vai aprender? Apresentamos um espanhol sem fronteiras, e o aproximaremos de algumas variantes específicas de alguns países, através de textos autênticos, diálogos criados a partir de nossas próprias experiências como falantes do espanhol como língua estrangeira, gravações de falantes de espanhol com sotaques próprios, de atividades específicas e também da variante do seu professor” (Tradução minha).

³⁰ “Os mexicanos escolheram a grafia da palavra México com x (México). Em Náhuatl (língua asteca) a letra x correspondia ao fonema da letra j. Os mexicanos mantiveram esta grafia. No entanto, Manuel Seco, no

A este respeito, é interessante a observação de Pinto (2013) sobre a constante presença das comparações entre o espanhol da Espanha e o da América nos materiais didáticos utilizados no ensino do idioma no Brasil:

Aludimos aquí al lenguaje general y vocabulario utilizados en los libros, es evidente que se ponen tablas oponiendo el vocabulario del español de España al de América, como “así se dice en España” (¿en qué parte de España?) y “así se dice en América” (¿en qué parte de América?). Como mencionado por Fontanella de Weinberg (1993, p. 13-17), esta práctica no es adecuada porque el español de América y el de España no son dos entidades homogéneas y opuestas entre sí. Así, el español de América y su cultura se colocan como observaciones “extras”. Hay, inclusive, un material didáctico elaborado en España pero etiquetado con “versión para brasileños” la siguiente actividad: “Despídete como un español”³¹ (PINTO, 2006, p. 116).

Além dos problemas já apresentados nesse tipo de abordagem, que aponta e explica as diferenças entre os distintos "Espanhóis", sejam elas semânticas, morfológicas ou fonológicas, também há o que aponta Fanjul (2004), transcrito a seguir:

[...] no terreno da observação objetiva não parece haver como delimitar, no mundo hispânico, "línguas espanholas" de um país, e menos ainda "da Europa (Espanha)" e "da América". É oportuno, então, na tarefa do docente, relativizar algumas afirmações generalizantes frequentes em livros de ensino, do tipo "OJO!", "CUIDADO!", "En América no debes decir A, debes decir B". Como a maioria desses livros está feita na Espanha e para o ensino a estrangeiros que estão estudando ou morando na própria Espanha, tais generalizações se justificam didaticamente e não têm maiores consequências. No entanto, utilizá-las no Brasil, país rodeado de nações hispano-falantes, é despreparar o estudante para a diversidade que efetivamente encontrará e também criar nele a ilusão de uma Espanha homogênea, em que todos falam "como no livro", o que está muito longe da realidade (FANJUL, 2004, p. 174).

Dicionário de Dúvidas da Língua Espanhola, desaconselha a grafia do vocábulo com x, para evitar a má pronúncia e equívocos. Mas mexicano, mexicana se escreve com j” (Tradução minha).

³¹ “Referimo-nos aqui à linguagem geral e vocabulário utilizados nos livros, é evidente que se colocam tabelas opondo o vocabulário do espanhol da Espanha ao da América, como ‘assim se diz na Espanha’ (em qual parte da Espanha?) e ‘assim se diz na América’ (em qual parte da América?). Como mencionado por Fontanella de Weinberg (1993, p. 13017), esta prática não é adequada porque o espanhol da América e o da Espanha não são duas entidades homogêneas e opostas entre si. Assim, o espanhol da América e sua cultura colocam-se como observações ‘extras’. Há, inclusive, um material didático elaborado na Espanha, mas rotulado com ‘versão para brasileiros’ a seguinte atividade: ‘Despeça-se como um espanhol’” (Tradução minha).

Segundo Irala (2004), a falta de material sobre esta particularidade gramatical e a insegurança dos professores em passar um conteúdo que eles não dominam são as principais justificativas para a ausência do voseo nas salas de aula, juntamente com o preconceito e a crença de que não há necessidade de ensiná-lo. Esta autora também aponta como infundada a premissa de que o pronome “vos” é oriundo de terras americanas, como muitos acreditam, pois ele pode ser encontrado na literatura espanhola a partir do século XV. A este respeito, ela explica:

[...] o status do pronome “vos” foi adquirindo, ao longo dos séculos, uma conotação de inferioridade e ao ser transplantado para a América, juntamente com as relações assimétricas de poder, alterou a evolução das funções semânticas dos pronomes de tratamento do espanhol peninsular, pois o “vos” inicialmente era utilizado na península como uma fórmula respeitosa. Essa noção de “inferioridade” do “vos” pode ser depreendida dos comentários realizados por Becker (1958), considerando-o como um “censurável vício de linguagem”, que adota “formas verbais incorretas”, embora admita a sua ocorrência em aproximadamente dois terços da América Espanhola (IRALA, 2004, p. 114).

A pouca importância dada ao voseo já foi analisada por vários autores no Brasil. Além de Irala (2004), também cabe mencionar Venâncio da Silva e Alves da Silva (2014), autores que levantaram números precisos sobre a presença deste pronome tipicamente americano nos materiais didáticos de espanhol utilizados no Brasil. Os resultados de sua pesquisa indicam:

Once de los veintiún libros didácticos analizados, es decir, un 52,3% de nuestro corpus no hace ninguna de las cuatro referencias de análisis de nuestra investigación. El libro Español Ahora (2005) de la editora Moderna es el único libro que presenta todos tres puntos de análisis propuestos, es decir, él explica lo qué es el voseo y dónde es hablado, muestra tabla de conjugaciones y también al final propone ejercicios. Infelizmente, estos requisitos sólo fueron encontrados en un 4,76% del total de nuestro corpus, es decir, uno entre veintiuno. El libro Español para brasileños (1997) de FTD hace una pequeña citación para aclarar que existe la forma vos pero que no será tratada por “razones de uniformidad didáctica”³⁴ (SILVA; SILVA, 2014).

Com respeito à instituição pesquisada para a realização deste trabalho, pude verificar que há uma preocupação por parte do professor responsável pelo ensino do idioma aos alunos das quatro séries do curso de Letras. Ao ser questionado durante a entrevista sobre sua abordagem quanto ao “vos”, relacionado com o uso do imperativo, obtive a seguinte resposta:

³⁴ “Onze dos vinte e um livros didáticos analisados, ou seja, 52,3% do nosso corpus, não faz nenhuma das quatro referências de análise de nossa pesquisa. O livro Espanhol Agora (2005) da editora Moderna, é o único livro que apresenta todos os três pontos de análise propostos, ou seja, ele explica o que é o ‘voseo’ e onde ele é falado, mostra a tabela de conjugações e também propõe, ao final, exercícios. Infelizmente, estes requisitos só foram encontrados em 4,76% do total de nosso corpus, ou seja, um entre vinte e um. O livro Espanhol para Brasileiros (1997) de FTD faz uma pequena citação para esclarecer que existe a forma vos, mas que não será tratada por ‘razões de uniformidade didática’” (Tradução minha).

Quando você apresenta o imperativo, eles odeiam, porque eles não veem o uso. Eu falo assim: "quando eu peço para vocês alguma coisa, eu estou usando o imperativo; quando eu dou instruções sobre um trabalho para vocês entregarem, eu estou usando o imperativo; quando a gente dá uma receita pra vocês fazerem em casa, dentro da culinária, eu estou usando o imperativo. Então o imperativo não é um bicho de sete cabeças, só que o exemplo que nós temos aqui do lado, dos nossos vizinhos, não é o imperativo para 'vosotros', por exemplo, nem para o 'tú'. Por quê? Porque o imperativo também se transforma com as peculiaridades que usaremos: o *seseo*, o *voseo*, o *yeísmo*." Então eu explico dando o exemplo da Coca-Cola no Paraguai e na Argentina, que tem nos outdoors: '*tomá Coca-Cola*', '*vení a la fiesta*', '*traé Coca-Cola*'. Então, de onde saem esses verbos? Coloco no quadro e coloco como seria no padrão. Eu falo assim: "quando vocês forem na feirinha³⁵, ou forem fazer compras no Paraguai, vejam as instruções, os pedidos que aparecem. Anotem e a gente vai discutir isso aqui." Mas o caso da Coca-Cola todo mundo vê, né? '*Tomá Coca-Cola*'. Ou então '*escribí uma carta a Papá Noel*'. Então eu vejo que o material, os livros, não trazem isso. Isso vai do professor. (Professor de Língua Espanhola, entrevista oral gravada, concedida em dezembro de 2014)

A este respeito, afirmam Daher e Sant'Anna (2010, p. 67), professoras de duas importantes universidades brasileiras, para quem

tudo o que o professor de Espanhol escolhe para compor a sua atividade de trabalho, seu modo de se dirigir aos alunos, aos colegas, o que escolhe como material – textos, imagens, músicas, filmes, passeios etc. – pode ser compreendido como um conjunto de traços que definem de forma irredutível o seu discurso, a sua posição discursiva, o lugar de onde fala.

Também concordam com a postura do professor de Língua Espanhola entrevistado Barros e Costa (2010), que apontam os seguintes pontos positivos dos materiais complementares:

possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao que se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade de culturas, relação/contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução (BARROS & COSTA, 2010, p. 91).

³⁵ A “Feirinha” é uma feira de artigos alimentícios argentinos muito conhecida por todos os brasileiros que vivem na região. Ela foi ganhando fama ao longo dos últimos anos e hoje tem uma estrutura bastante atraente, com mesas disponíveis para os turistas que queiram degustar os produtos vendidos em suas barracas.

Uma de minhas maiores preocupações enquanto professora de espanhol como língua estrangeira ocorre quando me deparo com diferenças lexicais que podem causar constrangimentos. Já precisei, por diversas vezes, interromper uma lição específica para explicar sobre a variação semântica do verbo “*coger*”, que tem conotação pornográfica na Argentina e no Paraguai, mas que é utilizado com sentido de “pegar” na Espanha. Para minha surpresa, pois nunca havia encontrado uma abordagem que tratasse deste detalhe nos materiais didáticos com os quais já trabalhei, encontrei a seguinte explicação no material didático aqui analisado:

En España y en casi todos los otros países que hablan español: Méjico, Venezuela, incluso Chile, se usa el verbo coger con sentido de atender el teléfono (además de otros sentidos: tomar un ómnibus o recoger algo en el suelo).

— *Lucho, coge / atiende el teléfono, es para ti.*

En Argentina el verbo coger tiene otro sentido (tener relaciones sexuales) y es vulgar. Por tanto, no se debe usar este verbo con el sentido que se usa en otros países. Por otro lado, agarrar es muy coloquial incluso en Argentina. En Argentina se usa atender o agarrar.

— *Lucho, atendé / agarrá el teléfono, es para vos.*

(Vos) tenés que agarrar un colectivo y bajar en la Av. Nueve de Julio. ³⁶
(BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 116)

Outra referência às variações léxicas que considero pertinente mencionar é a apresentação de diferentes formas para se identificar o substantivo “saia”. Após a transcrição de um anúncio em uma rádio mexicana, em exercício auditivo, há um diálogo em que aparece a palavra “*falda*”. Como nota de rodapé, as autoras apresentam a seguinte explicação: “*En Argentina y algunos países de Hispanoamérica se dice pollera (fem.) en vez de falda*” (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 69).

Os problemas causados pelo descaso com o léxico não peninsular nos materiais didáticos também foram apresentados por Lima e Silva, citados por Irala (2004), da seguinte forma: “há una variedad de palabras aprendidas de acuerdo con la norma peninsular

³⁶ “Na Espanha e em quase todos os outros países que falam espanhol: México, Venezuela, inclusive no Chile, usa-se o verbo ‘coger’ com sentido de atender o telefone (além de outros sentidos: pegar um ônibus ou recolher algo do chão).

— Lucho, atende o telefone, é para ti.

Na Argentina, o verbo ‘coger’ tem outro sentido (ter relações sexuais) e é vulgar. Portanto, não se deve usar este verbo com o sentido que se usa em outros países. Por outro lado, pegar é muito coloquial inclusive na Argentina. Na Argentina usa-se atender ou pegar.

— Lucho, atenda / pegue o telefone, é para você.

(Você) tem que pegar um ônibus e descer na Av. Nove de Julho.” (Tradução minha).

predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões” (LIMA & SILVA, 2001, apud IRALA, 2004, p. 107).

Também pôde ser verificada a preocupação com as diferentes formas de cumprimento. Em outro exercício auditivo acompanhado por sua transcrição, é possível verificar a seguinte explicação em nota de rodapé: “*En algunos países de Hispanoamérica (Venezuela, Argentina) se usa a veces ‘buen día’ en lugar de ‘buenos días’, para saludar*”³⁷ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 34). Da mesma forma, ao apresentar algumas expressões ao telefone algumas lições mais adiante, percebe-se que há o interesse em se mostrar as variações linguísticas entre Uruguai, Espanha, Argentina, Cuba, Colômbia e Chile. Também se verifica tal preocupação quando se trata de apresentar as diferentes formas de se dizer a hora em espanhol e até mesmo ao se apontar particularidades semânticas sobre este assunto:

Según el país en donde se esté, el concepto de los períodos del día varía. En España, “la tarde” se extiende hasta las diez, aproximadamente.

El museo está abierto hasta las ocho de la tarde (20:00h).

[...]Para expresar 14:40h:

En España y Uruguay: *Son las tres menos veinte.*

En Colombia: *Son las tres menos veinte. / Son veinte para las tres. / Faltan veinte para las tres.*

En Chile: *Faltan veinte para las tres. / Son veinte para las tres*³⁸ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 120).

Outra grande preocupação que me acompanhava à época em que lecionava espanhol como língua estrangeira eram as diferenças fonéticas existentes entre a Espanha e os demais países de língua espanhola. Um exemplo clássico é o que se denomina “*yeísmo*”³⁹. Causou-me agradável surpresa encontrar uma explicação detalhada sobre o tema, fato que eu ainda não havia tido a oportunidade de ver. No entanto, a rotulação da pronúncia clássica como “culto” denota um grande preconceito linguístico com a outra variante:

³⁷ “Em alguns países da América hispânica (Venezuela, Argentina), usa-se às vezes ‘bom dia’ no lugar de ‘bons dias’ para cumprimentar” (Tradução minha).

³⁸ “De acordo com o país onde se esteja, o conceito dos períodos do dia varia. Na Espanha, ‘a tarde’ estende-se até as dez, aproximadamente.

O museu está aberto até as oito da tarde (20:00h).

[...]Para expressar 14:40h:

Na Espanha e no Uruguai: são três menos vinte.

Na Colômbia: são três menos vinte. / são vinte para as três. / faltam vinte para as três.

No Chile: faltam vinte para as três. / São vinte para as três.” (Tradução minha).

³⁹ O yeísmo é um fenômeno linguístico da língua espanhola pelo qual o ll (equivalente ao lh do português, representado no Alfabeto Fonético Internacional como /ʎ/) é pronunciado como o y (ípsilon ou i grego), representado como ([j] ou [ɟ]). Por exemplo, dizer “cabayo” em vez de “caballo”.

La pronunciación culta: se hace distinción entre la **ll** y la **y**. La **ll** se pronuncia como la **lh** del portugués y la **y** con un sonido consonante. Algunos hablantes de España y de una buena parte de América (sobre todo del altiplano andino) distinguen la pronunciación de estos fonemas, pero actualmente hay una fuerte tendencia a igualarlos. (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 146) (Grifos das autoras)

El yeísmo: consiste en igualar la pronunciación de la **ll** a la de la **y**. El yeísmo está muy difundido en Hispanoamérica, aunque presente diferencias, por ejemplo: en la región del Río de la Plata, la **ll/y** suenan como la **j** del portugués, en Chile la pronunciación de estos fonemas es más suave que la pronunciación rioplatense y en el Caribe la pronunciación de la **ll/y** se aproxima de una **i**. En España el yeísmo se está imponiendo a la pronunciación culta. Según Manuel Seco, el yeísmo existe hoy en España: en toda Andalucía, en Murcia (sólo en las ciudades), en Extremadura, en Castilla la Nueva (principalmente en Madrid, Toledo y Ciudad Real), en Castilla la Vieja (Ávila, Valladolid), en Cataluña (cuencas del Ter y Llobregat) y las Islas Baleares y Canarias⁴⁰ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 147).

Outra demonstração de preconceito linguístico na forma com que se pronunciam as palavras em espanhol pôde ser vista ao se abordar a letra “d” final das palavras. Apresenta-se a variação linguística, mas desvaloriza-se determinada forma de pronúncia. O que mais chama a atenção, a meu ver, é que há um exercício auditivo que traz apenas as variações fonéticas dentro da Espanha: “*La d final no se pronuncia de forma igual en todos los países o regiones de habla hispánica. La pronunciación culta y elegante es la misma en todos los países: una d relajada.*

D final: pronunciación culta y elegante; pronunciación andaluza; pronunciación madrileña”⁴¹ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 156).

O preconceito verificado no exemplo acima não acontece quando a variação ocorre na Espanha. Na última unidade do primeiro livro, ao abordar a pronúncia das letras “z” e “c”, encontra-se a seguinte explicação:

⁴⁰ “A pronúncia culta: faz-se distinção entre o **ll** e o **y**. O **ll** pronuncia-se como o **lh** do português e o **y** com um som consoante. Alguns falantes da Espanha e de boa parte da América (sobretudo da região andina) distinguem a pronúncia destes fonemas, mas atualmente há uma forte tendência a igualá-los.

O ‘yeísmo’: consiste em igualar a pronúncia do **ll** e do **y**. O ‘yeísmo’ é muito difundido na América hispânica, apesar de apresentar diferenças, por exemplo: na região do Rio da Prata, o **ll/y** soa como o **j** do português, no Chile a pronúncia destes fonemas é mais suave que a pronúncia da região do Rio da Prata e no Caribe a pronúncia do **ll/y** aproxima-se do **i**. Na Espanha, o ‘yeísmo’ está impondo-se à pronúncia culta. Segundo Manuel Seco, o yeísmo existe hoje na Espanha: em toda a Andaluzia, em Múrcia (somente nas cidades), em Extremadura, em Castilha (principalmente em Madrid, Toledo e Cidade Real), em Castilha velha (Ávila, Valladolid), na Catalunha (bacias do Ter e Llobregat) e as Ilhas Baleares e Canárias” (Tradução minha).

⁴¹ “O **d** final não é pronunciado da mesma forma em todos os países ou regiões que falam espanhol. A pronúncia culta e elegante é a mesma em todos os países: um **d** relaxado. **D** final: pronúncia culta e elegante; pronúncia da Andaluzia; pronúncia de Madri” (Tradução minha).

La pronunciación de los fonemas representados por la z y la c (ésta antes de e / i) se hace distintamente en centro y norte de España y el resto del ámbito de habla hispánica:

En Hispanoamérica, Andalucía y Canarias, la z y la c se pronuncian como la s (sibilante):

*[...] En el centro y norte de España: z y c son interdental (se pronuncian con la lengua entre los dientes) y se distinguen, por lo tanto en la pronunciación de la s [...]*⁴² (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 195).

As variações sintáticas entre o espanhol peninsular e o latino-americano também são apresentadas neste material didático. A unidade 11, por exemplo, aborda as diferenças de uso entre o “*pretérito perfecto simple*” e o “*pretérito perfecto compuesto*”, desta vez sem identificar qualquer diferença de prestígio por determinada forma. Menciona-se apenas:

Además de lo ya expuesto, la diferencia entre uno y otro depende muchas veces de hábitos regionales e incluso de actitudes individuales. En muchas zonas de Hispanoamérica y en Asturias se usa casi exclusivamente el pretérito perfecto simple. Un bonaerense (de Buenos Aires, Argentina) diría: No te vi en el paseo esta mañana.

*En tanto que un madrileño diría esta misma oración de la siguiente manera: No te he visto en el paseo esta mañana*⁴³ (BRUNO & MENDOZA, 2002, p. 178).

Uma última observação que faço com respeito ao primeiro volume do material didático utilizado pela instituição participante desta pesquisa refere-se à abordagem cultural. Neste ponto, verifico que há a preocupação em apresentar textos, canções e costumes de diferentes nações de língua espanhola. Há classificados do Jornal La Nación, da Argentina, a música Guantanamera, de Cuba, documentos de identidade chilenos e uruguaios, uma história em quadrinhos do Condorito, do Chile, entre outros.

A análise do segundo volume do material didático utilizado pelos professores da disciplina de Espanhol no curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol foi feita da mesma forma que anteriormente, mas obtive um resultado com menos dados. O livro *Intermedio* parece abordar menos as peculiaridades da diversidade linguística existente

⁴² “A pronúncia dos fonemas representados pelo z e pelo c (esta antes de e/i) é feita de formas diferentes no centro e no norte da Espanha e as demais regiões do espanhol:

Na América hispânica, Andaluzia e Canárias, o z e o c são pronunciados como o s (sibilante):

[...] No centro e no norte da Espanha: o z e o c são interdental (são pronunciados com a língua entre os dentes) e se diferenciam, portanto, na pronúncia do s” (Tradução minha).

⁴³ “Além do que já foi exposto, a diferença entre um e outro depende muitas vezes de hábitos regionais e inclusive de atitudes individuais. Em muitas regiões da América hispânica e em Astúrias usa-se quase que exclusivamente o pretérito perfeito simples. Um cidadão de Buenos Aires diria:

Não te vi no passeio esta manhã.

Enquanto que um cidadão de Madri diria a mesma sentença da seguinte maneira:

Não o tenho visto no passeio esta manhã.” (Tradução minha). Lembro que a forma composta não é usada neste sentido em português, por isso a tradução não parece correta.

atualmente. Há, assim como no primeiro livro, textos e canções de diferentes países. Também há sugestões de leituras variadas, como livros chilenos, colombianos e argentinos. No entanto, algumas observações sobre a preferência pelo espanhol peninsular são feitas mais adiante.

No início do livro, logo em sua primeira unidade, as autoras fazem uma interessante comparação entre os ditados com mesmo sentido, mas ditos de formas diferentes dependendo do país. Apesar do equívoco semântico ao traduzir “*bicho malo nunca muere*” como “quem é vivo sempre aparece”⁴⁴, houve a preocupação em se apresentar a variante argentina para o mesmo ditado: “*Yerba mala nunca muere*”. (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 9).

Com respeito à abordagem das variações sintáticas entre o espanhol peninsular e o americano, aponto a explicação *sui generis* dada para uma particularidade linguística exclusivamente peninsular sobre a conjugação verbal no modo imperativo. Diz o texto explicativo:

*El imperativo del verbo **irse** (forma reflexiva de **ir**) para vosotros(as) es **idos**. Sin embargo, en el registro coloquial esta forma no es frecuente y se la sustituye por:*

***Iros** = **infinitivo** + **os** (el pronombre correspondiente)*

*— Niños, **iros** todos de aquí, que voy a descansar.*

*Según el asesor lingüístico Miguel Ángel Valmaseda: En España, en los registros populares suele usarse la forma del infinitivo por la de la 2ª persona del plural del imperativo puesto que, como sabemos, en todos los verbos esta segunda persona solo se diferencia de la de infinitivo en la **-d** final; es decir cambia la **-r** del infinitivo por una **-d**: Amar – **amad** / Pedir – **pedid**...*

*— Vamos, chicos, **correr** que vamos a llegar tarde.*

En el español americano no se produce este vulgarismo porque esta persona vosotros no aparece en los registros coloquiales sino que se sustituye por la tercera del plural.

*— Vamos, chicos, **corran** que vamos a llegar tarde⁴⁵ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 178).*

⁴⁴ A frase que melhor traduz a expressão para o português é “vaso ruim não quebra”.

⁴⁵ “O imperativo do verbo ir-se (forma reflexiva de ir) para ‘vosotros(as)’ é *idos*. No entanto, no registro coloquial, esta forma não é frequente e é substituída por: *iros* = infinitivo + *os* (o pronome correspondente).

— Crianças, ‘*iros*’ todos daqui, porque vou descansar.

Segundo o assessor linguístico Miguel Angel Valmaseda: Na Espanha, nos registros populares, costuma-se usar a forma do infinitivo como a 2ª pessoa do plural do imperativo, pois, como sabemos, em todos os verbos esta segunda pessoa só se diferencia do infinitivo no *-d* final; ou seja, troca o *-r* do infinitivo por um *-d*: Amar – *amad* / Pedir – *pedid*...

— Vamos, crianças, *correr* que vamos chegar tarde.

No espanhol americano não ocorre este vulgarismo porque esta pessoa, ‘vosotros’, não aparece nos registros coloquiais, mas são substituídos pela terceira pessoa do plural.

— Vamos, crianças, *corram* que vamos chegar tarde.” (Tradução minha)

A pergunta que faço é: por que uma peculiaridade de uma região pequena e distante da nossa, que além de tudo não é considerada “cult” no sentido da norma linguística, é apresentada com tantos detalhes, enquanto se rotula como “errada” uma variação na escrita da palavra México? Por que o voseo, amplamente utilizado em países da América do Sul e até mesmo na Espanha, não é explicado da mesma forma, tão detalhadamente?

Este mesmo questionamento pode ser feito quando se encontra, mais adiante, a explicação sobre algumas preposições utilizadas em espanhol quando se fala de meios de transporte. Depois de apresentarem a estrutura *VERBO + EN + medio de transporte*, as autoras fazem a seguinte observação:

[...] Con estos mismos verbos, se pueden usar otras preposiciones (de, hasta, hacia, a, por, etc.) pero el sentido cambia. No será más para expresar el medio por el cual uno se desplaza, sino para expresar ideas como: origen, lugar, dirección, causa, etc.

___ *Caminamos hacia la pequeña embarcación. (dirección)*

___ *Salimos del coche y encontramos a Pedro. (origen)*

___ *Se acercaba al avión. (lugar)*

___ *No voy a Santiago por mi trabajo. (causa)*

*M. Seco, en Diccionario de dudas observa que en España se admite el uso de la combinación de las preposiciones a y por con sentido causal: No voy a Barcelona a por mi trabajo. Pero aun observa que en América no es común esta combinación. Consulta “a” (ítem 10), si quieres más aclaraciones sobre esa construcción*⁴⁶ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 143).

Algumas diferenças lexicais, da mesma forma que no primeiro volume, são apresentadas esporadicamente e de forma solta no segundo volume do material didático utilizado pelos participantes da presente pesquisa. Na página 102, por exemplo, lê-se o seguinte esclarecimento quanto aos nomes dados a algumas frutas e legumes:

⁴⁶ “[...] Com estes mesmos verbos, é possível usar outras preposições (de, até, para, a, por, etc.), mas o sentido muda. Não será mais para expressar o meio com o qual se move, e sim para expressar ideias como: origem, lugar, direção, causa, etc.

___ Caminhamos para a pequena embarcação. (direção)

___ Saímos do carro e encontramos Pedro. (origem)

___ Aproximava-se do avião. (lugar)

___ Não vou a Santiago por meu trabalho. (causa)

M. Seco, no Dicionário de Dúvidas, observa que na Espanha admite-se o uso da combinação das preposições ‘a’ e ‘por’ com sentido causal: Não vou a Barcelona a por meu trabalho. Mas ainda observa que na América não é comum esta combinação.

Consulte ‘a’ (item 10) se você quiser mais esclarecimentos sobre esta construção.” (Tradução minha).

En Hispanoamérica es más frecuente:

- Llamar:
Al melocotón, durazno;
Al albaricoque, damasco;
A las patatas, papas;
A los guisantes, arvejas.
- Escribir y pronunciar:
Soya en vez de soja⁴⁷ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 102).

Um pouco mais adiante, na página 114, abordam-se as diferentes formas de se denominar um resfriado em espanhol:

[...] al tipo más común de afección respiratoria, el resfriado, se le da nombres diferentes en distintos países:

- En España: catarro.
Se dice: Tengo catarro.
Uy, qué catarro tengo.
- En Argentina: el resfrío.
Se dice: Tengo un resfrío
- En México: gripa.
Se dice: Tengo gripa.
Me va a dar gripa.⁴⁸ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 114).

Na Unidade 6, página 143, há um exercício que também apresenta algumas variantes lexicais, desta vez para a palavra “ônibus” nos diferentes países de língua espanhola:

El ómnibus es uno de los transporte [sic] que recibe nombres distintos, en diferentes países. También sufre variación el verbo usado para referirse a la acción de “tomarlo”. Escucha a los nativos en la grabación e identifica cómo denominan el ómnibus y el verbo con él relacionado en los países indicados:

- a) En Chile:
- b) En Colombia:
- c) En España:
- d) En Argentina:
- e) En Venezuela:
- f) En Cuba:⁴⁹ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 143).

⁴⁷ “Na América hispânica, é mais frequente:

- Chamar:
pêssego de pêssego;
damasco de damasco;
batatas de batatas;
ervilhas de ervilhas.
- Escrever e pronunciar:
Soja em vez de soja.” (Tradução minha)

⁴⁸ “[...] ao tipo mais comum de doença respiratória, o resfriado, dão-se nomes diferentes em diferentes países:

- Na Espanha: catarro. Diz-se: tenho catarro. Ui, que catarro eu tenho.
- Na Argentina: o resfriado. Diz-se: tenho um resfriado.
- No México: gripa. Diz-se: tenho gripa. Vai me dar gripa.” (Tradução minha)

⁴⁹ “O ônibus é um dos transportes que recebe nomes diferentes, em diferentes países. Também sofre variação o verbo usado para se referir à ação de “pegá-lo”. Ouça os nativos na gravação e identifique como denominam o ônibus e o verbo relacionado com ele nos países indicados:

Vale também mencionar que, na página anterior, refere-se ao termo “*metropolitano*” como uma das opções para um exercício lexical, mais especificamente, uma cruzadinha, e menciona-se que “*en Argentina lo llaman ‘subte’, de ‘subterráneo’*”⁵⁰ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 142).

Uma última particularidade lexical, desta vez acompanhada com um breve resgate sobre o voseo, é apresentada na página 146, ainda na Unidade 6. Trata-se da expressão “pegar carona”, que na Espanha significa “*hacer autoestop*”:

- *En algunos países se usa hacer dedo (los del Río de la Plata y en España); hacer jalón (México⁵¹ y América Central).*
 - *Si no se trata de viajar, se dice: Me llevas / Me llevás? o Puedo ir contigo / con vos? (acordarse del voseo en algunos países, sobre todo en los platinos)*
- ⁵² (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 146).

As variações fonéticas também são tratadas neste segundo volume, mas não muito a fundo. Na página 38, por exemplo, há uma atividade auditiva com os sotaques da Espanha, da Argentina, do México e do Chile. Em outro momento, na página 65, após outro exercício de compreensão auditiva, as autoras fazem a seguinte observação: “*La palabra folklore en España se pronuncia [folklóre], en otros países hispánicos [folklór]*”⁵³.

Outra particularidade encontrada nesse segundo volume é a apresentação de vários exercícios ou textos relacionados com o Chile. Em princípio, acreditei estar diante da busca por uma maior valorização do espanhol não peninsular, apesar da falha ao se centrar em apenas um dos 19 países que falam espanhol na América. Mas um deles chamou minha atenção: na página 137, há um texto apresentado pelas autoras como de um “famoso humorista chileno, ‘Coco’ Legrand”, cujo título é “*Los viajes: volver es una locura*”, que fala das agruras de um turista chileno ao regressar de uma viagem de férias. O texto tem quase

- a) No Chile:
- b) Na Colômbia:
- c) Na Espanha:
- d) Na Argentina:
- e) Na Venezuela:
- f) Em Cuba.” (Tradução minha)

⁵⁰ “na Argentina ele é chamado de ‘subte’, de subterráneo” (Tradução minha).

⁵¹ Aqui é possível verificar a escolha pela forma peninsular, feita pelas autoras, da palavra México, tema já abordado anteriormente.

⁵² “Em alguns países, usa-se ‘fazer dedo’ (na região do Rio da Prata e na Espanha); fazer haste (México e América Central).

- Se não se trata de viajar, diz-se: Você me leva? ou Posso ir com você? (lembre-se do ‘voseo’ em alguns países, sobretudo os platinos).” (Tradução minha).

⁵³ A palavra ‘folclore’ na Espanha é pronunciada [folklóre], em outros países hispânicos [folklór] (Tradução minha).

três páginas e está repleto de frases preconceituosas, como é possível verificar com os trechos transcritos a seguir:

El chileno, después de una semana afuera no soporta un gringo más, no quiere saber de hamburguesas ni de papas fritas, el ketchup ya se te sale por las orejas, y lo único que uno quiere es volver a su patria. Y cuando estás afuera y quieres volver a tu país, te das cuenta de que este país está en el traste del mundo.

Somos terminal aérea, no le interesamos a nadie. [...] Por suerte quedamos en el planeta.

A la vuelta, yo no sé por qué se dan cuenta al tiro que eres chileno. Tal vez por los paquetes, ya que generalmente andan llenos de bolsas, bolsones, monos de peluche gigante, etcétera, parecemos “ekekos”. Y te preguntan al subirte al avión si eres chileno... Sí, contesta uno, y te mandan para el fondo, al último asiento, como saben que eres el último que se baja.

El chileno para entretenerse ¿qué hace? Comer o dormir. Los que duermen se toman esas pastillas para dormir plácidamente durante todas las horas del viaje, y debido a esto no controlan nada: se les cae la baba, roncan, se desinflan, les da lo mismo todo.

Somos tan caradura, que durante 30 días todos los años celebramos el Mes del Mar, con orgullo, con desfiles, etcétera. Y somos incapaces de tener un mísero barco que nos comunique de Arica a Punta Arenas.

Después vemos a esa clásica chilena cincuentona, reina del “matute”, pero matutera visceral, de ésas que se han quedado solteras como para no acusar la edad por los años servidos⁵⁴ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 25).

Como última análise do material didático utilizado como apoio nas aulas de língua espanhola do curso de Letras da Unioeste, abordo a Unidade 2, toda ela voltada à diversidade linguística existente nos países que têm o espanhol como língua oficial. Trata-se de um texto extenso, impresso nas páginas 36 e 37 do segundo volume. A intenção das autoras, acredito, é mostrar a diversidade léxica do espanhol depois de um texto introdutório intitulado “*La diversidad lingüística del español*” com outro texto, de autoria do escritor venezuelano Ángel

⁵⁴ O chileno, depois de uma semana fora, não aguenta nem um gringo a mais, não quer saber de hambúrgueres nem de batatas fritas, o ketchup já sai pelas orelhas, e o único que se quer é voltar ao seu país. E quando você está fora e quer voltar ao seu país, você percebe que este país está no fim do mundo.

Somos terminal aéreo, não interessamos a ninguém. [...] Por sorte ficamos no planeta.

Na volta, não sei por que percebem rápido que você é chileno. Talvez pelos pacotes, já que geralmente estão cheios de bolsas, sacolas, macacos de pelúcia gigante, etc... Parecemos ‘ekekos’. E te perguntam, ao subir no avião, se você é chileno... Sim, responde-se, e te mandam para o fundo, para o último assento, como sabem que você será o último a descer.

O chileno, para entreter-se, faz o quê? Come ou dorme. Os que dormem tomam esses comprimidos para dormir placidamente durante todas as horas da viagem, e por causa disso não controlam nada: a baba cai, roncam, soltam gases, não estão nem aí. Somos tão cara de pau que durante 30 dias todos os anos comemoramos o mês do mar, com orgulho, com desfiles, etc. E somos incapazes de ter um mísero barco que nos leve de Arica a Punta Arenas.

Depois vemos a essa clássica chilena cinquentona, rainha da malandragem, mas malandra até a alma, dessas que ficam solteironas para não entregar a idade pelos anos servidos.” (Tradução minha).

Rosenblat⁵⁵. O texto conta as aventuras de um espanhol que visita o México, Venezuela, Colômbia e Argentina. Entre particularidades semânticas e costumes locais variados apresentados ao longo do texto, chamou minha atenção o seguinte trecho:

*No tiene suerte en Bogotá, (...) y perdido por perdido decide irse a Buenos Aires, donde es fama universal que se habla el peor castellano del mundo. Efectivamente, le asombró tanto che, tanto chau, tanto vos, tanto tarado, tanto avivato, tanto atorrante, tanta macana. Pero después de su dura experiencia no le pareció peor ni mejor castellano que el de otras partes. (...) En Buenos Aires aprendió a agarrar el tranvía, como en Venezuela a botar la colilla y en Méjico a pedir blanquillos*⁵⁶ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 37).

A crítica à variedade linguística argentina é amenizada no parágrafo seguinte:

*Además, si el turista, después de los años de dura prueba pasados en América, regresa esperanzado a España, se encuentra también con una serie de desencantos. Ni siquiera su lengua española es igual que la que él dejó. La gente come sin reparos, hamburguesas y perritos calientes (qué horror!), y aparca sus coches. A cada paso se encuentra con expresiones que no conocía, o que antes tenían un ámbito más bajo o más limitado*⁵⁷ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 37).

Após dois exercícios, um de compreensão auditiva e outro que incentiva a conversação em sala de aula, encontrei um texto produzido por uma compositora argentina chamada María Elena Walsh. É o melhor exemplo do uso do “vos” encontrado nos dois volumes aqui analisados:

⁵⁵ O texto, intitulado “Castellano de España y castellano de América: unidad y diferenciación”, pertence à publicação “Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello”.

⁵⁶ “Não tem sorte em Bogotá, (...) e perdido por perdido, decide ir a Buenos Aires, onde é fama universal que se fala o pior castelhano do mundo. Realmente, ficou assombrado com tanto che, tanto tchau, tanto vos, tanto tarado, tanto malandro, tanto vagabundo, tanta pena. Mas depois da sua dura experiência, não lhe pareceu pior nem melhor castelhano que o de outras partes. (...) Em Buenos Aires, aprendeu a pegar o bonde, como em Venezuela a jogar a bituca e no México a pedir ovos.” (Tradução minha)

⁵⁷ “Além disso, se o turista, depois dos anos duros vividos na América, regressa com esperança à Espanha, encontra-se também com uma série de decepções. Sequer sua língua espanhola é a mesma que quando ele partiu. As pessoas comem sem cuidados hambúrgueres e cachorros quentes (que horror!), e estacionam seus carros. A cada passo encontra-se com expressões que não conhecia, ou que antes tinham um uso mais vulgar ou mais limitado.” (Tradução minha)

Serenata para la tierra de uno

*Porque me duele si me quedo, pero me muero si me voy,
 Por todo y a pesar de todo, mi amor, yo quiero vivir en vos.
 Por tu decencia de vidala y por tu escándalo de sol,
 Por tu verano con jazmines, mi amor, yo quiero vivir en vos.
 Porque el idioma de infancia es un secreto entre los dos,
 Porque le diste reparo al desarraigo de mi corazón.
 Por tus antiguas rebeldías y por la edad de tu dolor,
 Por tu esperanza interminable, mi amor, yo quiero vivir en vos.
 Para sembrarte de guitarras, para cuidarte en cada flor
 Y odiar a los que te castigan, mi amor, yo quiero vivir en vos⁵⁸ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 48).*

Após a apresentação do texto, há dois verbetes apresentados e explicados da seguinte forma:

Vos: recuérdate que en Argentina se usa el “vos” en lugar del “tú”, como forma de tratamiento (voseo).

Vidala: vidalita, en Argentina, canción popular, por lo general amorosa y de carácter triste, que se acompaña con la guitarra⁵⁹ (BRUNO & MENDOZA, 1999, p. 49).

O “voseo” também aparece outras três vezes neste segundo volume: em texto com o objetivo de apresentar aos alunos as expressões utilizadas em encontros formais e informais, na página 10, há a pergunta informal “*Cómo andás (vos)?*”; na página 38, em exercício já mencionado anteriormente, ouve-se e lê-se um diálogo entre mãe e filha e, nele, apresentam-se vários verbos conjugados com “vos” (*tenés, quedás, recordá, sos, sabes...*); e na página 89, lê-se “*Vos creés que el dinero es todo en esta vida, Manolito?*” em um exercício de produção textual que utiliza uma história em quadrinho da Mafalda. Em nenhuma outra página de todo o volume foi possível encontrar exemplos de uso desta forma tão comum de uso informal da língua espanhola na região da Tríplice Fronteira.

⁵⁸ “Serenata para a própria terra

Porque dói se eu ficar, mas eu morro se eu for,
 Por tudo e apesar de tudo, meu amor, quero viver em você.
 Por tua decência de vidala e por teu escândalo de sol,
 Por teu verão com jasmims, meu amor, quero viver em você.
 Porque o idioma de infância é um segredo entre nós dois,
 Por que você reparou no desarraigo do meu coração.
 Por tuas antigas rebeldias e pela idade da tua dor,
 Por tua esperança interminável, meu amor, eu quero viver em você.
 Para semear-te de violões, para cuidar-te em cada flor
 E odiar os que te castigam, meu amor, quero viver em você.”

⁵⁹ “Vos: lembre-se que na Argentina usa-se o ‘vos’ no lugar do ‘tú’, como forma de tratamento (voseo).

Vidala: vidalita, na Argentina, canção popular, em geral amorosa e triste, que é acompanhada por um violão.” (Tradução minha)

Assim, finalizo a análise de conteúdo do material didático utilizado pelos professores de língua espanhola na instituição participante desta pesquisa. Na conclusão, retomo as perguntas de pesquisa para apresentar o resultado dessas análises. Acredito, com isso, que seja possível avaliar em que medida os materiais didáticos são úteis aos objetivos docentes e às necessidades linguísticas dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo principal verificar como se ensina espanhol aos futuros professores da região da Tríplice Fronteira. As perguntas de pesquisa realizadas como norteadoras para sua investigação buscaram descobrir quais representações os professores e os alunos de graduação do curso de licenciatura em espanhol/português constroem sobre o ensino de língua espanhola em contexto de fronteira. Também perguntei como veriam os professores formadores desses futuros docentes a própria prática, no que se refere à escolha de determinada variedade. E os próprios alunos? Como sentem eles a forma como lhes é ensinada a língua estrangeira que fará parte e terá grande importância em sua vida profissional? E o material didático?

Outros autores já fizeram os mesmos questionamentos, e alguns obtiveram respostas reveladoras. Assim como Irala (2004), também percebo que o ensino de uma língua estrangeira nas escolas é deixado de lado pelos currículos escolares e pelas pesquisas acadêmicas. O ensino de espanhol está à mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico, com as variações econômicas sofridas pelos países onde esta é a língua oficial. Isto contribui para que os professores se afastem da variedade latina, já que o espanhol peninsular é mais valorizado por sua cultura e tradição. Esses fatores, aliados à clara política espanhola para a difusão de sua variedade em todo o mundo, levaram ao pouco interesse pelas variedades não peninsulares.

Concordo com Bugel (1998). Com base em sua pesquisa, vejo que, apesar de ser possível contar com doutrinas que prezam o enfoque comunicativo e o multiculturalismo, ainda existem fortes preconceitos com as variedades americanas dessa língua, prejudicando seu ensino. Seria necessário utilizar materiais autênticos, que fossem trabalhados em conjunto, professor e alunos. Para isso, com o auxílio da Internet, muitos textos, músicas, gravações, entrevistas e outros recursos poderiam ser aproveitados. A abordagem multicultural é vantajosa, pois ela permite que os aprendizes desenvolvam habilidades linguísticas através do debate de temas propostos e da realização de ações de transformação social, sem preconceitos e com tolerância. Somente assim seria possível desvincular-nos dos modelos tradicionais ainda utilizados hoje e imaginarmos uma nova proposta curricular, com base em um projeto institucional resultante de uma reforma educacional na esfera nacional, como bem propõe Paraquett (2006).

Também percebo, assim como Celada (2002), que a familiaridade linguística existente entre Português e Espanhol é um dos grandes entraves para o ensino desse idioma estrangeiro aos estudantes brasileiros. É imperativo repensar todo o processo histórico que culminou nessa familiarização e levou o aluno a uma falsa impressão de que os dois idiomas são semelhantes e, portanto, conhecidos pelos aprendizes brasileiros.

Outro fator de grande influência no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro é o material didático. Acredito que essa influência pode ser negativa se seu conteúdo não levar em conta as inúmeras variedades linguísticas encontradas nos países fronteiriços que têm o espanhol como língua oficial. Ele é apenas um meio, e não um fim. Por isso, não deve ser utilizado como se fosse um manual a ser seguido integral e cegamente. Concordo com Barros e Costa (2010) quando dizem que a preparação de um bom material didático requer cuidados para que se cumpram quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Desta forma, o material didático conseguirá oferecer ao aluno aquilo que ele necessita, no momento certo, sem atropelamentos e com a certeza de que todas as competências já adquiridas serão valorizadas antes de se passar para aquelas que ainda são desconhecidas, de forma que o processo de aprendizagem seja completo e eficaz.

A julgar pela análise realizada sobre o material didático utilizado na UNIOESTE para o ensino de Espanhol no curso de Letras, percebo que já se conseguiu um grande avanço no que diz respeito à diversidade linguística e cultural contida nos livros didáticos. Contudo, pude também perceber que alguns conceitos antigos, pertencentes a uma forma de ensino que objetiva principalmente a valorização eurocêntrica em detrimento das variedades latinas, ainda está presente e é muito forte.

Após essas análises iniciais, é necessário mencionar um fator que tem grande influência na forma com que se abordam os conteúdos e as variedades linguísticas em sala de aula: as representações que os professores têm de seus alunos e de como eles podem e devem aprender um segundo idioma. As minhas representações enquanto professora de espanhol como língua estrangeira influenciaram em grande medida os rumos desta pesquisa. Da mesma forma, a compreensão sobre as representações dos professores entrevistados para esta pesquisa também foram preponderantes para a compreensão de suas atitudes, de sua forma de agir e pensar, de seus discursos. Se levarmos em conta que as representações que temos de nossos alunos nos posicionam em relação à forma como ensinamos, como o processo cultural mencionado por Woodward (2000), percebemos que os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam influencia a forma com que definimos quem somos e quem é o aluno a quem estamos

ensinando. Além disso, as representações que tenho dos próprios professores de espanhol nortearam as perguntas feitas durante as entrevistas semiestruturadas que apliquei.

Os resultados obtidos por meio dessas entrevistas mostram que houve um grande avanço nos últimos anos, seja pelo desenvolvimento sócio-político conseguido pelos países latino-americanos, seja pela conscientização geral de que podemos, e devemos, valorizar as línguas transfronteiriças. O material didático utilizado pela instituição pesquisada foi preparado no Brasil, por editora e autoras brasileiras. Ele traz, apesar disso, alguns problemas importantes no que se refere à valorização de uma variedade em detrimento das demais. Entre eles, destaco a pouca importância dada ao uso do vos, o preconceito contido em alguns textos que abordam costumes e formas de falar dos cidadãos latino-americanos, ou a ênfase exagerada dada ao léxico peninsular. Mas como disse um dos professores entrevistados, o material didático é apenas um apoio, e é complementado com outras atividades que são oferecidas com o intuito de suprir as lacunas culturais e linguísticas existentes. Trazer músicas, reportagens de jornais e revistas latino-americanos, assistir a filmes feitos neste continente, com atores argentinos, paraguaios, chilenos ou bolivianos, pode auxiliar em grande medida. Cabe ao professor permitir a aproximação entre os alunos e o espanhol latino-americano. Como bem afirmam Daher e Sant'Anna (2010), as escolhas do professor definem seu discurso, sua posição política, cultural e social e fazem muita diferença no resultado obtido.

A elaboração de materiais complementares é bem vista pelo meio acadêmico e pode realmente contribuir para minimizar as possíveis falhas dos materiais didáticos. Os materiais disponíveis não satisfazem às novas necessidades educacionais brasileiras. Concordo com Barros e Costa (2010) no que concerne aos pontos positivos de se levar atividades complementares às aulas de língua estrangeira. Penso que é necessário trabalhar de forma consciente para atender aos objetivos do público ao qual se está ensinando, abordar com coerência as atividades propostas, fazendo um paralelo com os anseios metodológicos do professor. Também acredito que é preciso flexibilidade curricular para que, em situações inesperadas como quando um aluno demonstra maior interesse por determinada peculiaridade linguística ou cultural, o roteiro seguido pelo professor possa ser deixado de lado para atender às necessidades específicas e imediatas daquele aluno.

Adaptar o material didático disponível à realidade do aluno, com seus anseios e curiosidades, pode fazer uma grande diferença. Se o material oferecido aborda temas e particularidades da língua que são desnecessários, para não dizer inúteis, nada mais justo que o professor o complemente com atividades e materiais preparados especificamente para

aquele grupo. Ao preparar seu próprio material, o professor incentiva a heterogeneidade linguística e a pluralidade cultural. O mais importante, no entanto, é engajar-se na quebra de paradigmas, desestimulando mitos e preconceitos, respeitando a diversidade linguística, cultural e social.

Existe uma ideia arraigada de que há o "certo" e há o "errado" quando se tratam de diferentes variedades linguísticas, até mesmo com respeito à nossa língua materna. Sendo assim, é de se esperar que o aluno busque, mesmo que inconscientemente, o "certo" e o "errado" nas aulas de Espanhol. Como resultado, a grande diversidade linguística do espanhol é um problema que ele deseja esquecer. É importante enfatizar que a preocupação com a possibilidade que a interferência da heterogeneidade atrapalhe o processo de aquisição dessa língua é infundada, como bem lembrou Fanjul (2004). Na verdade, a grande maioria dos erros cometidos pelos alunos em sala de aula é resultado de interferências da língua materna ou de uma interlíngua.

No que se refere à forma com que docentes e alunos veem o ensino de espanhol na região, pude perceber que há um grande esforço por parte dos professores em mudar a realidade preconceituosa que valoriza o espanhol peninsular e despreza, ou ignora, as variedades faladas na América Latina e, principalmente, no Paraguai e na Argentina. Esse esforço também pôde ser notado no interesse dos alunos em aproximar-se da cultura e da língua de seus vizinhos de fronteira. Encontrei algumas contradições nas informações passadas pelos alunos entrevistados, como quando identificaram adjetivos negativos para qualificar a forma de falar e a cultura dos paraguaios e argentinos, ao mesmo tempo em que apontavam adjetivos positivos dos cidadãos destes mesmos países, mas acredito que a proximidade geográfica e principalmente os laços emotivos, pois muitos desses alunos têm parentes ou amigos que residem nesses países, está mudando a forma como se ouve o espanhol com sotaque argentino ou paraguaio.

Ainda sobre o professor de espanhol como língua estrangeira, ressalto a importância de uma postura menos conservadora, mais intuitiva e livre. Ele precisa levar em conta que os anseios dos aprendizes demandam que ele deixe de ser um mero reproduzidor de informações para tornar-se um facilitador na aquisição de conhecimentos. Assim trabalham os que utilizam uma perspectiva inter-pluricultural, como apontam Barros e Costa (2010), substituindo a hegemonia do espanhol peninsular pela pluralidade linguística e cultural com as demais variedades de espanhol. A questão não é qual espanhol ensinar, mas sim como ele deve ser ensinado.

Já mencionei anteriormente que o aluno tem papel importante no processo de ensino/aprendizagem, seja ele de espanhol, português ou inglês. A bagagem de conhecimentos que ele traz consigo quando inicia sua vida acadêmica tem grande influência nesse processo. Os alunos desenvolvem ao longo de sua trajetória educacional imagens e conceitos pré-concebidos, trazidos do senso comum, e muitas vezes encaram a diversidade como algo pouco natural, o que, no final das contas, faz com que as variedades sejam vistas de forma negativa.

Apesar disso, o aluno do curso de licenciatura em Letras também tem, em todo o trajeto percorrido para a obtenção do título de professor, um interesse muito grande em adquirir novos conhecimentos. Nessa situação, a relação entre o que ele já sabe e o que ele ainda não aprendeu permite que o processo ensino/aprendizagem se desenvolva de forma mais natural e eficaz. A este respeito, acredito ser importante que se crie, em sala de aula, um ambiente no qual se desenvolvam naturalmente as habilidades e competências linguísticas do idioma estrangeiro a ser aprendido. Concordo com Barros e Costa (2010) quando afirmam que, para isso, o processo de ensino/aprendizagem precisa ser mais construtivo, crítico e interdisciplinar, desmistificando a premissa de que primeiro se aprende e só depois disso se utiliza o idioma. Desta forma, o aluno vivencia diferentes situações, as mais autênticas possíveis, trazidas pelo professor com o intuito de instigá-lo a descobrir, aprender, pesquisar. O aprendizado ocorre natural e prazerosamente, e o conhecimento adquirido é mais bem internalizado.

Esta seria a base para um ensino de espanhol como língua estrangeira mais interessante para os anseios dos aprendizes desta região, com os sotaques de nossos vizinhos argentinos e paraguaios, com sua cultura, sua música, sua literatura, sua história. Também considero essencial que os futuros professores, hoje alunos do curso de Letras, pensem na necessidade de estabelecerem um diálogo com seus alunos, que muitas vezes terão contato direto com o espanhol, seja por terem amigos ou parentes nos países vizinhos, seja por atravessarem as duas fronteiras, a passeio ou a trabalho, com frequência. Há uma relação sócio histórica existente e forte nas relações escolares entre professor e aluno. Desprezar tal fato pode ser, no mínimo, prejudicial a uma formação completa, que prima pela diversidade.

Os dados de outras pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema, mas em outros locais do Brasil, apontam que o preconceito contra as variedades latino-americanas do Espanhol é forte. Mas as pesquisas já realizadas são mais antigas e a instituição de ensino analisada nesta pesquisa tem a preocupação com a valorização da diversidade cultural e linguística, portanto, há diferenças sincrônicas e diacrônicas significativas a serem levadas em consideração antes

de julgar ou comparar quaisquer dados. Também importa notar que a abordagem heterogênea no que concerne às variedades de Espanhol tem sido valorizada e incentivada pelos órgãos educacionais brasileiros, encabeçados pelo MEC, e principalmente pelos docentes, que têm uma formação mais crítica e consciente sobre os aspectos socioculturais e político-econômicos que estão sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que não seja necessário, nem indicado, que os professores tentem ensinar todas as variedades linguísticas de Espanhol a seus alunos. Aliás, isso seria, a meu ver, humanamente impossível. Contudo, instigá-los a conhecer mais sobre a cultura, a história, a geografia, enfim, tudo o que possa trazer uma proximidade maior com a Argentina e o Paraguai, pode fazer a diferença. O aprendizado dos aspectos linguísticos, objetivo principal da disciplina de Espanhol, passa a acontecer de forma natural e prazerosa.

Retomando as perguntas de pesquisa, apresentadas no início deste trabalho, posso considerar que:

- Com respeito às representações que professores e alunos de graduação do curso de licenciatura em espanhol/português constroem sobre o ensino de língua espanhola nesta fronteira, percebo que há um esforço legítimo em se desconstruir os sistemas simbólicos que estabelecem identidades estereotipadas dos cidadãos latino-americanos, principalmente dos argentinos e paraguaios. Os professores de espanhol e de literatura espanhola do curso de Letras da universidade pesquisada demonstraram uma grande preocupação em apresentar a seus alunos as variedades linguísticas utilizadas nesta região. Os alunos, por sua vez, indicaram que, apesar de ainda valorizarem mais a variedade peninsular, têm a consciência de que é importante aprender as particularidades do espanhol latino-americano, principalmente do Paraguai e da Argentina.

- Sobre como os professores definem a variedade a ser ensinada/aprendida em suas aulas, posso afirmar que eles procuram levar às suas aulas não apenas uma variedade, mas sim todas as que forem possíveis. Desconstruir as representações trazidas pelos alunos nos primeiros meses de aula é um dos objetivos almejados pelos professores; evitar escolher uma variedade, seja ela latino-americana ou não, é outro. Seja como for, a variedade a ser ensinada/aprendida é definida conforme a necessidade, levando-se em conta as características intrínsecas da comunidade local, atendo-se à construção de uma identidade autóctone, que valorize todas as peculiaridades linguísticas, sociais e culturais dos países com os quais temos fronteira direta.

- Finalmente, abordando a forma com que são tratadas as peculiaridades linguísticas e os significados culturais dos países fronteiriços, por meio do material didático utilizado, posso

concluir que as falhas encontradas nos materiais didáticos utilizados, seja por valorizarem demasiadamente uma variedade, seja por não abordar determinada característica considerada importante, são contornadas com discussões e atividades extras, através de músicas, textos variados trazidos dos meios de comunicação locais, filmes e outras formas de exemplificação real das variedades latino-americanas.

Concluo, então, este trabalho de pesquisa com um trecho do artigo de Ponte (2010), intitulado "A variação linguística na sala de aula", com o qual concordo:

Cabe a nós [professores] o exercício de escolher e encaminhar a discussão de forma consciente e consistente. Promover uma reflexão sobre a língua, um "fazer pensar sobre" é certamente mais importante do que aprender como se diz determinada palavra em diferentes países. Deparar-se com instituições que adotam um manual cujo uso passa a ser obrigatório é bastante frequente tanto no ensino regular como nas escolas de idiomas. Nesse contexto, o "saber usar" torna-se questão crucial: conseguir realizar uma leitura crítica junto com os alunos, transformar o inadequado em proveitoso (PONTE, 2010, p. 172).

Certamente não há uma fórmula milagrosa que dê conta de todos os objetivos almejados pelos professores de Espanhol que trabalham nesta Tríplice Fronteira. Levar em conta que o que se está formando não são apenas futuros docentes, mas também cidadãos conscientes de seu papel e de seu lugar nesse espaço geográfico tão rico e diverso, pode ser um caminho, no mínimo, mais justo com todos aqueles que nele vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. Ensinar e Aprender uma Língua Estrangeira na Escola. In: **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usq=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 10 set. 2014.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W., GASKELL George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUER, Otto. a NAÇÃO. In: BALAKRISHNAN, Hopal (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BUGEL, Talia. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

BRASIL. Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF,

2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. **Hacia el Español**: Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel básico. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Hacia el Español**: Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel intermedio. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O Ensino do espanhol no Brasil**: um pouco de sua história. Trab. Ling. Aplic., Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a11v43n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado em Linguística, Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 27 out 2009.

CELANI, Maria Antonieta A.; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. pp. 55-68. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usg=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 10 set. 2014.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ERRORES HISTÓRICOS Y OTRAS CURIOSIDADES. **El uso de la palabra "Coger" en Sudamérica**. 2015. Disponível em: <http://www.errreshistoricos.com/curiosidades-historicas/costumbres/1578-el-uso-de-la-palabra-qcogerq-en-sudamerica.html>. Acesso em: 23 jan. 2015.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português brasileiro, espanhol de... Onde?** Analogias incertas. Vol. 20, n. 1. Letras & Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172/13990>. Acesso em: 3 nov. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. (Métodos de pesquisa). ISBN 9788536317113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. pp. 25-54. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usg=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em: 10 set. 2014.

IRALA, Valesca Brasil. **A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço**. Universidade da Região da Campanha. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 2, 2004, p. 99-120.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n° 2, 2004, pp. 289-300. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2013.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usq=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 10 set. 2014.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Discurso de Identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argom.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 22 abr. 2014.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**. Studia Diversa, CCAE-UFPB, Vol. 1, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/erivaldo_01.pdf. Acesso em: 2 nov. 2013.

ORLANDI, E. P. Funcionamento e discurso. In: **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996. p. 115-133.

PARAQUETT, Marcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações**. In: HISPANISTA – Vol. X, n° 38. ISSN 1676-904X. 2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/287-2.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2013.

_____, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usg=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 22 mai. 2013.

PINTO, Carlos Felipe da C.; VENANCIO DA SILVA, Bruno Rafael C. Abordaje multicultural y diversidad lingüística en la enseñanza de español para brasileños. In.: PINTO, Carlos Felipe da C.; IRLA, Valesca Brasil (orgs.). **Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-rJyDxEhuOZZmZmNTk2YzAtZTEzMS00OWEyLWJjNzItNmQzZjBmYWQ0ZGVh/edit?hl=en&authkey=CKKCxZEO>>. Acesso em: 6 nov. 2009.

PINTO, Carlos Felipe . **Los brasileños en Brasil: qué español deben aprender?**. In: III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros José Carlos Lisboa, 2006, Rio de Janeiro. Actas del III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros José Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2006. p. 135-147. Disponível em: < http://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/Carlos_Felipe_2006_Ensino_de_Lingua-que_espanhol_deben_aprender.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR: [s.n.], 1999.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In: **Coleção Explorando o Ensino**. Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usg=AFQjCNHcTyyT0lcnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bvm=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 10 set. 2014.

POSSENTI, Sírio. Um mito. **Instituto Ciência Hoje**. *Online*. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/um-mito>>. Acesso em 8 fev. 2015.

RAJAGOPALAN, K. **A língua é uma bandeira política**. In: Jornal “O Popular”. Goiânia, 29 nov. 1999.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. São Paulo, 2002. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 dez. 2009.

SILVA, B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de. **Ensino do Espanhol no Brasil: O Caso das Variedades Lingüísticas**. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, M. A. da [org.]. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. Loyola, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com/books?id=-Cyr1pX0kGoC&pg=PA11&dq=Sociedade+da+Informa%C3%A7%C3%A3o&lr=&hl=pt-BR#PPP1,M1>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

SUGIMOTO, L. Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos. In: **Jornal da UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/186-pag12.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SILVEIRA, M. C. **As marcas do preconceito no jornalismo brasileiro e a história do Paraguai Ilustrado**. In: Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.30, n.2, p. 41-66, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/3313/3122>. Acesso em: 9 fev. 2010.

VÁZQUEZ, Graciela. **Qué español enseñar?** Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. III Jornadas de Español como Lengua Extranjera – I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 2008. Disponível em: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

VENANCIO DA SILVA, B. R. C.; ALVES DA SILVA, R. (2007). **El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil**. Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español. N° 25 noviembre-diciembre 2007. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1zi6_H6dtoVL6Gcne9LdK3x1TRwxCMvAaSoFADpjQ62o/edit?hl=en_US&pli=1. Acesso em 15 jun. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

Estimado(a) aluno(a), convido você a responder este questionário. Sua resposta será mantida confidencial e anônima. O questionário tem fins acadêmicos e educacionais, consiste de uma série de afirmações a respeito do ensino de espanhol e fazem parte de uma pesquisa de campo que será utilizada na dissertação de mestrado “O ensino de espanhol na Tríplice Fronteira”. Todas as perguntas devem ser respondidas. Seja o mais franco possível. Agradeço seu tempo e sua colaboração.

1) Qual a sua nacionalidade? _____

2) Você tem parentes argentinos, paraguaios ou espanhóis? Em caso afirmativo, por favor, especifique o(s) país(es):

3) Que contatos você teve com a língua espanhola antes de começar a estudá-la?

() férias () viagem escolar () intercâmbio () visita amigos ou parentes () cinema/televisão

() trabalho () curso de idioma () outros

4) Você já visitou países de língua espanhola? () sim () não

Qual(is)?

5) Se você tivesse que escolher um país onde ir estudar espanhol, qual seria?

Por quê?

6) Com qual variante de espanhol você se identifica?

() Espanha () Argentina () Paraguai () outra _____

() Nenhuma, pois ainda não conheço bem nenhuma delas.

() Conheço algumas diferenças entre as variantes, mas ainda não me identifiquei com nenhuma.

7) Sublinhe, entre os adjetivos abaixo, os 5 que mais representam o povo espanhol para você:

EDUCADO / GROSSEIRO / TRABALHADOR / PREGUIÇOSO / EXTROVERTIDO /
TÍMIDO / TEIMOSO / TRANQUILO / AUTORITÁRIO / TOLERANTE / POLITIZADO /
COMPETENTE / CONFIANTE / PRECONCEITUOSO / MODERNO / ARROGANTE /

APROVEITADOR / HONESTO / DESONESTO / SOLIDÁRIO / EFICIENTE / ALEGRE / TRISTE / SIMPÁTICO / ANTIPÁTICO / PESSIMISTA / OTIMISTA

8) Sublinhe, entre os adjetivos abaixo, os 5 que mais representam o povo argentino para você:
EDUCADO / GROSSEIRO / TRABALHADOR / PREGUIÇOSO / EXTROVERTIDO / TÍMIDO / TEIMOSO / TRANQUILO / BARULHENTO / TOLERANTE / POLITIZADO / COMPETENTE / CONFIANTE / PRECONCEITUOSO / CONSUMISTA / ARROGANTE / APROVEITADOR / HONESTO / DESONESTO / SOLIDÁRIO / EFICIENTE / ALEGRE / TRISTE / SIMPÁTICO / ANTIPÁTICO / PESSIMISTA / OTIMISTA

9) Sublinhe, entre os adjetivos abaixo, os 5 que mais representam o povo paraguaio para você:
EDUCADO / GROSSEIRO / TRABALHADOR / PREGUIÇOSO / EXTROVERTIDO / TÍMIDO / TEIMOSO / TRANQUILO / BARULHENTO / TOLERANTE / POLITIZADO / COMPETENTE / CONFIANTE / PRECONCEITUOSO / CONSUMISTA / ARROGANTE / APROVEITADOR / HONESTO / DESONESTO / SOLIDÁRIO / EFICIENTE / ALEGRE / TRISTE / SIMPÁTICO / ANTIPÁTICO / PESSIMISTA / OTIMISTA

10) O espanhol falado na Espanha é (escolha até cinco adjetivos):

() Feio () bonito () Suave () Seco () Difícil () Fácil () Formal () Informal () Antipático () Simpático () Sensual () Grosseiro () Rápido () Lento () Diferente () Forte () Desagradável () Agradável () Prepotente () Imponente () Horrível () Elegante () Melódico () Estranho () Correto () Incorreto

Outros: _____

11) O espanhol falado na Argentina é (escolha até cinco adjetivos):

() Feio () bonito () Suave () Seco () Difícil () Fácil () Formal () Informal () Antipático () Simpático () Sensual () Grosseiro () Rápido () Lento () Diferente () Forte () Desagradável () Agradável () Prepotente () Imponente () Horrível () Elegante () Melódico () Estranho () Correto () Incorreto

Outros: _____

12) O espanhol falado no Paraguai é (escolha até cinco adjetivos):

() Feio () bonito () Suave () Seco () Difícil () Fácil () Formal () Informal () Antipático () Simpático () Sensual () Grosseiro () Rápido () Lento () Diferente () Forte () Desagradável () Agradável () Prepotente () Imponente () Horrível () Elegante () Melódico () Estranho () Correto () Incorreto

Outros: _____

13) A Espanha é:

☐ Rica ☐ Pobre ☐ Desenvolvida ☐ Subdesenvolvida ☐ Moderna ☐ Primitiva ☐
Organizada ☐ Atrasada ☐ Atraente ☐ Violenta ☐ Séria ☐ Exuberante ☐ Histórica ☐
Avançada ☐ Culta ☐ Interessante

Outros: _____

14) A Argentina é:

☐ Rica ☐ Pobre ☐ Desenvolvida ☐ Subdesenvolvida ☐ Moderna ☐ Primitiva ☐
Organizada ☐ Atrasada ☐ Atraente ☐ Violenta ☐ Séria ☐ Exuberante ☐ Histórica ☐
Avançada ☐ Culta ☐ Interessante

Outros: _____

15) O Paraguai é:

☐ Rico ☐ Pobre ☐ Desenvolvido ☐ Subdesenvolvido ☐ Moderno ☐ Primitivo ☐
Organizado ☐ Atrasado ☐ Atraente ☐ Violento ☐ Sério ☐ Exuberante ☐ Histórico ☐
Avançado ☐ Culto ☐ Interessante

Outros: _____

16) Você acha importante aprender sobre as diferentes culturas dos países que têm o espanhol como língua oficial?

☐ sim ☐ não

Por quê?

17) Qual variante de espanhol utiliza o seu professor?

☐ da Espanha ☐ da Argentina ☐ do Paraguai ☐ não sei ☐ outros

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada

Apresentação: Sou mestrande do curso stricto sensu interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras e estou pesquisando sobre o Ensino de Espanhol na Tríplice Fronteira, mais especificamente o uso da variedade peninsular no contexto desta região. Sua participação como professor(a) entrevistado(a) é extremamente importante para a correta e completa conclusão desta pesquisa. Agradeço por sua disponibilidade e interesse em dispor de alguns minutos para a realização desta entrevista.

Perguntas nortedoras:

1. Como você vê o ensino de espanhol nesta região? Ele satisfaz as necessidades dos alunos?
2. O material didático utilizado é satisfatório? Ele aborda todas as variedades linguísticas?
3. Você utiliza outros materiais de apoio em suas aulas? Como isso é feito?
4. Como os alunos recebem o material didático com o qual você trabalha? Eles percebem alguma falha no enfoque multicultural e multilinguístico?
5. Seus alunos costumam questioná-lo(a) com respeito ao uso de algumas variantes linguísticas, como o 'vos', por exemplo?
6. Você participou na escola do material didático utilizado neste curso?