

A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço

(The choice of a Spanish variety by pre-service and in-service teachers)

Valesca Brasil IRALA
Universidade da Região da Campanha

ABSTRACT: This study investigates the teaching of Spanish as a foreign language from the perspective of teachers and future teachers, considering the variety selected for the teaching of Spanish (Which variety is preferred? Which is considered more adequate for the region – next to Uruguay? Which perceptions can be inferred?). Results show that some justifications are constructed without considering linguistic studies. Common sense, more than expected scientific knowledge, was used. The conclusion is that, as regards teachers' perspectives, the teaching of Spanish has to be improved.

RESUMO: Este estudo investiga o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) através da visão de professores e futuros professores a respeito da variante a ser adotada para o ensino de E/LE (Qual variante é preferida para ministrar as aulas? Qual é considerada mais apropriada para a região pesquisada - interior do Rio Grande

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

do Sul, quase fronteira com o Uruguai? Que percepções podem ser inferidas a partir das respostas?). Os resultados mostram que muitas justificativas são construídas sem base em estudos lingüísticos, já que estão baseadas mais no senso comum do que em conceitos científicos, como seria o esperado. É possível depreender, com este estudo, que melhorias no ensino de Espanhol como língua estrangeira são necessárias, principalmente considerando alguns pontos de vista de professores em serviço.

KEY-WORDS: Spanish as a foreign language, variety, teacher's practice.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como língua estrangeira, variação, prática do professor.

INTRODUÇÃO

O *boom* da Língua Espanhola nas escolas da rede básica de ensino na década de noventa trouxe, passados alguns anos de sua inserção, reflexões sobre assuntos de ordem teórico-práticas pertinentes, relacionadas a uma “recente” Língua Estrangeira implantada com respaldo nos interesses econômicos da hora e no ideário da “cultura global” que estimulou o crescimento de algumas línguas, que, por algum motivo, fossem caracterizadas em determinado aspecto pela “globalidade”, como é o caso da Língua Espanhola.

Passada quase uma década, com as questões iniciais superadas, como falta de materiais didáticos e corpo docente necessário para ministrar a “nova” língua, surge o questionamento sobre a adequação dos objetivos propostos

inicialmente com a inserção do idioma e o que vem sendo praticado nos bancos escolares. Nesse sentido, a opção de qual variedade é adotada pelos profissionais e qual pretende ser escolhida pelos futuros professores e os critérios utilizados para tal opção servem como parâmetro para uma reflexão sobre o rumo tomado no ensino de Língua Espanhola, bem como suas causas/conseqüências.

Nesse trabalho, pretende-se enfatizar a variação diatópica, ou seja, aquela que se dá no plano geográfico e que pode ser percebida de forma mais acentuada nos níveis lexical e fonético, não desconsiderando também o morfológico e sintático. Ao falar-se em “variedades regionais” de uma língua, 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. No campo do ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil, alguns questionamentos sobre a variedade a ser ensinada vêm sendo feitos, tais como: Lima & Silva (2001, 2002), Bugel (1998, 1999) e Barrios (2002)⁷.

A pesquisa a seguir busca dar continuidade a essa linha de estudos, fornecendo dados coletados entre os professores em serviço de Espanhol no Ensino Fundamental

⁷ Barrios (2002) inclusive questiona a equivalência entre “variedade” e “variante” usadas indistintamente em alguns trabalhos na área. Para a autora, os dois conceitos estão interligados; porém, não idênticos, pois uma soma de variantes compõe uma variedade específica, embora a maior parte das variantes não seja exclusiva de uma única variedade. Por exemplo, a aspiração do /s/ em final de sílaba pode ser uma variante pertencente a várias variedades, tais como: a variedade andaluza, a variedade rio-platense, a variedade cubana, etc...

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

das redes particular, estadual e municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, próxima à fronteira com o Uruguai, e entre alunos de curso superior de licenciatura em Letras (Português-Espanhol) oferecido na mesma cidade, em período noturno.

O tema vem sendo tratado já há alguns anos e continua relevante, como se pode constatar através das Atas do *IX Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, ocorrido em setembro de 2001, onde uma mesa redonda foi organizada especificamente para debater o assunto, que desde o início da década de 90 já era tema de discussão em edições anteriores do mesmo seminário e merecia considerações em revistas específicas. Mesmo sendo um debate antigo, o tema ainda é controverso.

Apesar da proximidade com países onde o Espanhol é a língua oficial, em especial, com Uruguai, além de um número considerável de descendentes de espanhóis (e alguns imigrantes), o município onde a pesquisa foi realizada apenas começou a ministrar a Língua Espanhola nas escolas regulares de Educação Básica em meados da década de 90. Atualmente todas as escolas da rede municipal, algumas estaduais e a maioria das particulares ministram essa língua estrangeira no Ensino Fundamental na cidade em questão.

Como a demanda por profissionais era muito grande, a princípio, a maioria dos professores que começaram com o ensino da Língua Espanhola não possuíam o curso de Letras com habilitação específica (alguns apenas com a habilitação em Língua Portuguesa), e sim eram oriundos de outros cursos de licenciatura ou bacharelado (ou até mesmo com formação de nível médio em Magistério) e falantes nativos sem formação (esses últimos principal-

VALESCA BRASIL IRALA

mente em escolas particulares). A situação não é muito diferente agora, porém existem já profissionais licenciados em Letras atuando no ensino da Língua Espanhola ou alunos do curso de formação de professores. Essa ressalva é válida no sentido de ressaltar a habilitação específica dos professores em exercício. Em contrapartida, buscar-se-á visualizar como os alunos do curso de licenciatura em Letras percebem a opção da variedade; se existe diferença entre a opinião dos professores em serviço para a dos acadêmicos e em que grau essas diferenças podem afetar os aprendizes da Língua Espanhola do Ensino Fundamental inseridos no contexto do município em questão.

REVISÃO DA LITERATURA

A introdução do Dicionário do Espanhol da América, de Morínigo (1993), apresenta algumas questões que servem para justificar a existência de um dicionário que abarque as variedades americanas da língua surgida em solo europeu. Os estudos de Morínigo sobre variações da Língua Espanhola duraram mais de cinquenta anos e serviram de base para que outros lingüistas percebessem a importância de estudar a diversidade lingüística do castelhano. Alguns puristas, inclusive nativos de variantes não-peninsulares⁸, defendem a idéia de “unidade” lingüística, como se a unidade de uma língua estivesse vinculada com a vontade de alguns intelectuais e não nas trocas comunicativas do cotidiano.

Embora a ciência lingüística tenha evoluído e hoje haja crescido o número de estudos sobre o funcionamento

⁸ Peninsulares são as faladas na Espanha.

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

variável das línguas, tanto o pedagogo, o professor de língua materna e estrangeiras e os meios de comunicação agem ainda sob a força de um imaginário gerado no senso comum que começou a ganhar forma na época do Renascimento, quando as gramáticas normativas tiveram seu papel unificador assegurado, dando a impressão de “unidade” e “homogeneidade” à língua, desconsiderando aquilo que estiver fora da “norma” institucionalizada, inclusive alimentando preconceitos sobre as variantes ausentes ou pouco presentes nos meios reguladores (materiais didáticos, gramáticas, dicionários, etc.).

Esse é um fator importante a ser considerado na opção da variedade por parte do professor, que por sua formação acadêmica, deve possuir conhecimentos gerais de Lingüística, levando-o ao entendimento de que “não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais. O que leva à escolha de uma como superior às demais são consideração culturais ou políticas” (Lobato, 1986, p.26). Portanto, na formação do futuro professor, a política que circunda o ensino da Língua Espanhola no contexto brasileiro e em especial, no Rio Grande do Sul, deve ser debatida desde o princípio da licenciatura, bem como o conhecimento das políticas educacionais seguidas na América Latina, a fim de que se perceba que fatores extralingüísticos são mais significativos, mesmo que inconscientemente, na escolha da variedade.

A noção de prestígio que a variedade peninsular possui não está exclusivamente presente nos manuais de ensino de Espanhol para estrangeiros, encontra-se também registrada no panorama histórico da América Espanhola, retomado por Barrios (2001), afirmando que a idéia de prestígio ainda hoje está vinculada ao Espanhol da

Espanha. Uma visão que, surpreendentemente, é preservada inclusive por hispano-americanos. A seguir, um exemplo de uma mensagem eletrônica escrita por uma argentina, condenando o uso do “vos” para o ensino de Espanhol encontrado no “Curso de Espanhol em 10 lições”, disponível na Internet, de minha autoria: “Chame atenção que você tenha escolhido usar o voseo para dar aulas, já que, como se sabe, se trata de um regionalismo, apesar de muito difundido, mas como tal não é o nível de língua que se usa no ensino a estrangeiros”.

Referências desse tipo também são encontradas por autores de alguns livros disponíveis para o ensino de E/LE, que, na melhor das hipóteses, fazem alusão ao léxico de vocabulário concreto de forma generalizante, ou seja, não evidencia que país adota esse ou aquele vocábulo. Essa questão é pertinente no sentido de verificar a consonância existente entre os objetivos iniciais apontados na implantação do Espanhol nas escolas da rede escolar e o que vem sendo disponibilizado quanto aos insumos que professores e alunos recebem para aprofundarem seus conhecimentos de E/LE.

Na maioria das vezes, a justificativa para o ensino do Espanhol faz referência ao MERCOSUL (inclusive os livros didáticos editados na Espanha trazem esse referencial). Porém, a preocupação com o ensino do idioma já existia desde antes da concretização do bloco econômico, implantado formalmente em 1º de janeiro de 1995, pois já em 6 de julho de 1993, o então presidente Itamar Franco encaminhou um projeto de lei⁹ que tornaria obrigatória a

⁹ Projetos semelhantes têm sido encaminhados ao Legislativo com a mesma intenção, embora a decisão da obrigatoriedade não tenha sido tomada até então, apesar de muitas notícias “otimistas” a tenham divulgado em jornais *espanhóis* nos últimos anos, enaltecendo tal

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

inclusão do Espanhol no Ensino Fundamental e Médio, apresentando como justificativa o resgate de tempo perdido na integração ibero-americana, objetivando habilitar os jovens do país à comunicação com os países vizinhos.

A obrigatoriedade do Espanhol em âmbito nacional não se concretizou por questões que justamente privilegiam a “pluralidade” de opções na oferta de ensino de línguas estrangeiras, porém, a justificativa do projeto, bem como o *marketing* feito por muitas escolas de idiomas para atrair alunos enfatizam a noção de comunicação com os “países vizinhos”.

Bugel (1998), ao investigar a variedade de Espanhol ensinada na cidade de São Paulo, constatou que muitos professores, inclusive falantes nativos latino-americanos, renunciam suas variantes maternas alegando a necessidade de haver uma “língua padrão”, que está identificada com o castelhano peninsular, porém, como se sabe, nem dentro da própria Espanha a língua é padronizada, como relembra Bartaburu (2002) ao enfatizar a questão dos movimentos migratórios constantes ao longo da história, que acabaram fazendo do idioma um mosaico de influências de vários dialetos arcaicos e das outras três línguas nacionais que coabitam na península junto ao Espanhol: o Basco, o Galego e o Catalão.

Se as distinções existem dentro da própria Espanha, é perfeitamente aceitável que existam particularidades

decisão. Cabe ressaltar que todas as justificativas de projetos encaminhados para a inserção do espanhol como língua obrigatória privilegiam o intercâmbio com o *Mercosul* e a necessidade de cumprimento de suas intenções, entre as quais está o ensino da língua espanhola. Sendo o *Mercosul* o ponto de referência, é no mínimo contraditório que a Espanha seja o país mais interessado na concretização da obrigatoriedade, já que nesses termos, a variante privilegiada deveria ser a rio-platense.

VALESCA BRASIL IRALA

específicas na língua falada na América, que podem ser de diversos domínios: fonético, morfológico, sintático e léxico (Malberg, 1966). Porém, o prestígio que exerce a língua da “metrópole” sobre as variantes americanas é extensivo à própria língua materna e também a outras línguas estrangeiras, como relata Bagno (1999, p.30): “É nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão ‘ideal’, que é a Europa”.

A contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e conseqüentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões. As autoras enfatizam que o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram-nos essenciais para que o aluno possa “utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a freqüência em que há intercâmbio entre eles”.

No caso específico onde a presente pesquisa foi realizada, o contato com falantes nativos pode acontecer inclusive em situação formal de sala de aula, pois não raro são encontrados uruguaios ou filhos e netos de uruguaios nas escolas estaduais, particulares e municipais. Esse contato também é estendido às relações comerciais, pois comumente encontram-se falantes nativos comprando nos

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

comércios locais. Em vista disso, ignorar as diferenças existentes entre as variedades – e em especial à variedade rio-platense, no caso específico – não contribui, como pensam alguns, para a unidade lingüística da língua, pois as diferenças dialetais não desaparecerão, mas a omissão por parte do professor quanto a 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, como é o caso do município pesquisado.

METODOLOGIA

Foi aplicado um questionário a 22 professores de Língua Espanhola no ensino fundamental das redes municipal, particular e estadual de ensino, alcançando um total de 90% dos profissionais em serviço atuantes no período em que a investigação foi realizada. Nesse questionário, entre outras questões, havia uma que se referia à variação do Espanhol em termos geográficos, buscando detectar as preferências regionais e justificá-las, levando em conta a dicotomia generalizada entre “Espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”.

Para os alunos do curso de licenciatura em Letras (formação pré-serviço), também foi privilegiada essa dicotomia, feita de forma proposital, afim de verificar, inclusive, se os informantes faziam menção a alguma das subzonas lingüísticas da Língua Espanhola na América. Optou-se por investigar alunos 8º semestre (concluintes) e

VALESCA BRASIL IRALA

do 4º semestre (etapa intermediária do curso), chegando ao número de oito informantes do 8º semestre e 9 informantes do 4º semestre, num total de 17 sujeitos. Os dados foram analisados com base estatística e interpretativista.

RESULTADOS

Quantitativamente, quanto aos 22 professores em serviço: 36% dizem preferir o “Espanhol da Espanha”, 32% não têm preferência, procurando trabalhar com o aluno as “duas” variedades e 32% preferem o Espanhol da América. Aqui, cabe ressaltar que o “Espanhol da América” em questão é o da variedade mais próxima, a rio-platense, predominante quase que de forma unânime em termos fonéticos quanto às opções feitas pelos professores quando falam Espanhol. Algumas falas merecem considerações especiais (grifos feitos por mim):

- 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

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

- 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.

As demais respostas assemelham-se em algum aspecto com as acima descritas, principalmente as que se referem ao Espanhol da América, apresentando como justificativa a proximidade geográfica.

Com relação aos alunos do curso de licenciatura em Letras, chegaram-se aos seguintes resultados: com referência aos alunos do 4º semestre (9 informantes da etapa intermediária do curso): 78% prefere o Espanhol da Espanha e 22% o da América. Já entre os alunos concluintes (8 informantes), a situação é inversa: 25% prefere o Espanhol da Espanha e 75% o da América.

Nas respostas dos alunos do 4º semestre torna-se relevante a justificativa da maioria dos informantes pela opção do Espanhol da Espanha como sendo “mais articulado” do que o Espanhol da América. Uma definição que é usada pelos alunos para aproximarem “articulado” ao sinônimo de pronunciado “com distinção e clareza”, conforme a quinta acepção da palavra encontrada no dicionário *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa*, o

VALESCA BRASIL IRALA

que acaba por restringir as suas escolhas exclusivamente aos aspectos fonéticos.

Já as justificativas dos alunos do 8º semestre e do 4º semestre que optam pelo Espanhol da América levam em consideração o fato da proximidade com a fronteira com o Uruguai e a constatação de que essa proximidade torna relevante a aprendizagem dessa variedade, que, como qualquer outra, não é também homogênea.

Cabe ressaltar que mesmo entre alunos que preferem o “Espanhol da América”¹⁰ há um sentimento de “dúvida” quanto ao seu prestígio, conforme é possível verificar pelo excerto abaixo:

- 11) Gosto da variedade do Rio da Prata, *mas* não sei se quando se faz uma prova de proficiência, qual a cobrança que existe, porque há um prestígio muito grande da *língua* peninsular.

Também, cabe ressaltar que as escolhas podem ser feitas com base em questões subjetivas, tais como no excerto a seguir:

- 12) Eu elegeria a do Rio da Prata só para não utilizar o / /, que torna a pronúncia do Espanhol da Espanha muito semelhante ao Português e eu não gosto.

Nesse último exemplo, novamente questões fonéticas foram privilegiadas em detrimento de outros fatores também relevantes, inclusive de ordem extra-lingüística.

¹⁰ Para fins dessa pesquisa, o “Espanhol da América” é interpretado pelos sujeitos investigados, ao das variantes mais próximas, ou seja, ao que se chama comumente de “variedade rio-platense”, embora reconheçam a existência de outras variedades regionais.

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

Vale salientar 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 de oitavo semestre foram influenciados por alguns professores que adotavam alguma das variedades do “Espanhol da América”.

DISCUSSÃO

Pode-se considerar que predominam respostas baseadas no senso comum, sendo esse o ponto de maior relevância nas análises. Mais do que optar por uma ou outra variedade, ao deparar-se, mesmo entre os profissionais e futuros profissionais da linguagem – especificamente aos que trabalham com E/LE, com respostas como (1) (3) (4) (5), carregadas de preconceito lingüístico difundido como verdades absolutas pelos leigos em assuntos lingüísticos e transpostas para o ambiente de sala de aula, cabe questionar se os objetivos propostos ao inserir a língua no ambiente escolar de Ensino Fundamental estão sendo cumpridos.

Nessa complexa relação influenciam outras variáveis, tais como a carga-horária da disciplina e a tendência ao monolingüismo presente na América Latina (Amey, 1999), porém, a sala de aula de E/LE passa pela falta de uma política clara de difusão do idioma dentro do contexto latino-americano, como ressalta Espiga (2002, p.113): “na prática se requer que se consiga implementar políticas lingüísticas, a nível local, adequadas à realidade e às necessidades de cada comunidade”.

VALESCA BRASIL IRALA

No que se refere ao município onde a pesquisa foi realizada, o fenômeno morfológico do voseo, por exemplo, seria uma das primeiras distinções a serem ensinadas em sala de aula, porém, o “vos” não faz parte dos conteúdos de nenhum currículo das escolas de Ensino Fundamental, principalmente por fatores que vão desde a justificativa encontrada em (6) e outras semelhantes a justificativa encontrada em (7) – porque nunca foi ensinado – inclusive no curso de graduação que prepara profissionais para atuar como professores de E/LE, ou quando visto, é tratado como uma “peculiaridade”, “um adereço”, não como uma marca lingüística característica em uma parcela grande de falantes do idioma.

O entrave da falta de material específico sobre esse aspecto da linguagem e a insegurança para passar aos alunos um determinado conteúdo que não se tem domínio ou se conhece superficialmente, são uma das principais justificativas para a ausência do “voseo” nas aulas, quando não há o preconceito quanto ao seu uso e a alegação de que não “há necessidade de ensiná-lo”, visto sua “pouca difusão”, quando na realidade, em termos geográficos, esse é mais difundido que o plural “vosotros”, conforme considerações feitas por Bugel (1999) e totalmente pertinentes com a realidade constatada.

Apesar de estar arraigado na Argentina, a extensão do “vos” é muito mais difundida conforme relata Behares (1981): o tuteo pronominal ocorre na Espanha (com exceção de algumas regiões), México (exceto dois estados), norte da Venezuela e da Colômbia, Cuba, zona central do Peru e Bolívia (zona de alternância); voseo pronominal ocorre em parte da região andaluza, países centro-americanos (exceto Panamá), Rio da Prata (Argentina, Uruguai e Paraguai, com algumas exceções), pequenas

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

zonas ao norte e noroeste da Venezuela; e há zonas de alternância como nos estados mexicanos de Chiapas e Tabasco, Chile, norte e sul do Peru, sul da Bolívia, Equador, Venezuela, zona interior do Panamá, setor sul de Cuba, Colômbia, pequenas zonas ao noroeste uruguaio, pequenas zonas em Santiago del Estero (Argentina), além da possibilidade de ocorrer o uso cruzado (T-V) ou (V-T).

Muitos acreditam que o “vos” é uma realização nascida em solo americano, porém um estudo diacrônico realizado por Blayer (2001), demonstra a evolução das formas de tratamento do Espanhol desde o século XV até o século XIX, tendo como objeto de investigação 96 obras dramáticas de 31 autores espanhóis. Através dessa pesquisa é possível depreender que 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.

A associação do “vos” à língua coloquial também faz parte de uma das justificativas para a sua não utilização em sala de aula, bem como outros aspectos específicos deste registro de língua, conforme Cascón apud Gordillo (2002): “a língua coloquial não é uniforme: ainda sendo todos os falantes coloquiais e compartilhando uma série de características, o aspecto sociolingüístico é amplo e englo-

ba desde as fronteiras do vulgar até as proximidades do culto”. Por isso, o ensino da modalidade coloquial é muito restrito e complexo, sendo assim, talvez por isso os alunos de licenciatura do 4º semestre considerem o “Espanhol da Espanha” mais “articulado”, pois apontam como de difícil entendimento o espanhol rio-platense, conhecido amplamente através do contato coloquial com falantes nativos.

O fato de haver mudanças frequentes na fala coloquial também pode ser considerado um entrave ao professor. Então, ao possuir essa dificuldade, o professor considera-se no direito de escolher a “variedade” que lhe parece mais fácil (conforme a pesquisa, o “Espanhol da Espanha”), pois esse é mais difundida nos materiais didáticos e segundo os sujeitos da pesquisa, foneticamente melhor compreendida, sem dar a oportunidade ao aluno em ter acesso formal às variações que muitas vezes o tem informalmente e podem aperfeiçoar, priorizando suas necessidades e objetivos.

Mesmo quem prefere o “Espanhol da América” (na pesquisa, a pertinência cabe à variedade rio-platense) ou quem acredita poder trabalhar com as “duas”, oferece (ou tenta oferecer) aos alunos distinções que se limitam prioritariamente à fonética, eventualmente ao léxico (muitas vezes desconhecendo a região com a qual cada vocábulo é identificado) e desconsiderando totalmente aspectos morfosintáticos e pragmáticos pertinentes.

Enfim, a existência de conceitos equivocados ou superficiais e a diversidade de opiniões entre os profissionais e futuros profissionais da área acabam gerando confusões que prejudicam a aprendizagem dos alunos, principalmente de ordem fonética (multiplicidade de opções em relação à pronúncia de alguns fonemas, às vezes adotando realizações inexistentes). Isso ocorre porque há uma grande

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

rotatividade de professores ao longo dos anos de estudo da língua (em geral, ensinada nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental), principalmente nas escolas municipais investigadas, onde em um mesmo ano letivo os alunos podem ter passado por três ou quatro professores diferentes, cada um com formação e visão distinta sobre o ensino de E/LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa investigação é possível considerar a complexidade que envolve o ensino da Língua Estrangeira na escola regular, muitas vezes relegada a segundo plano pelos próprios currículos escolares e esquecida até pelas pesquisas acadêmicas (percebe-se que a maioria das investigações acontecem no ambiente universitário e em escolas de idiomas). Nesse sentido, 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 lingüística 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 européia secular” e “nem parece ser o mesmo” dos “hermanos” que historicamente sempre foram rivais (nas questões territoriais, no futebol, na economia, etc.).

As tensões dos domínios econômicos e políticos na América existentes desde o início da colonização

VALESCA BRASIL IRALA

representam uma variável histórico-social que atua no ensino dessa língua estrangeira, apesar de não existir um discurso transparente que remeta a essa questão. O que alunos de graduação e professores em exercício fazem, nada mais é que reproduzir uma conjuntura imposta e arraigada ao longo da história, sem consciência da ideologia subjacente (dos interesses econômicos das editoras e da política lingüística da península).

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão de sua variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para a sua difusão.

Para finalizar, é necessário que os cursos de formação de professores de Espanhol e de formação continuada aprofundem essas questões, para que ao optar por uma ou outra variedade, o professor possa fazê-lo de forma consciente, menos leiga ou ingênua, baseando-se nos interesses e necessidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ACTAS del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la legua y lenguajes específicos. São Paulo, 15 de septiembre de 2001. – Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

AMEY, Julian. English around the world. In: GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike (edit.). *English in a changing world*. AILA Review 13, 1999.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BARRIOS, Andrea Masciadri. Variação lingüística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VENTROMILLE-CASTRO, Rafael. *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: o ensino e pesquisa em língua estrangeira*, pp.27-34. Pelotas: Educat, 2001.

_____. *Variação Lingüística e o Ensino Universitário do Espanhol como Língua Estrangeira em Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Porto Alegre: UFRGS, 2002. Inédita.

BARTABURU, M. Eulalia Alzueta de. ¿El español de España o el español de América? In: *ACTAS del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. São Paulo, 15 de septiembre de 2001. – Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

BEHARES, Luis Ernesto. Estudio sociodialectológico de las formas verbales de Segunda persona en el español de Montevideo. In: ELIZAINCIN, Adolfo (comp.). *Estudios sobre el Español del Uruguay*. Montevideo: División, 1981.

BECKER, I. *Manual de Español*. 33 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

BLAYER, I.M.F. Las formas de tratamiento en el español peninsular: un estudio diacrónico. In: *Signum: estudos da linguagem*, n.4, pp. 27-58. Londrina: Centro de Letras e

VALESCA BRASIL IRALA

Ciências Humanas/Universidade Estadual de Londrina, dez. 2001.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara. Nº 55 (27.08.1996). (nº 4.004/93 na casa de origem).

BUGEL, Talia. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Campinas: IEL/Unicamp, 1998. Inédita.

_____. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, nº 33, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999, p.169-182.

ESPIGA, Jorge. El contacto portugués-español en Latinoamérica: aspectos políticos y estrategias. In: LAMPERT, Ernâni. *Educação na América Latina: encontros e desencontros*, pp.97-114. Pelotas: Educat, 2002.

GORDILLO, Carmen Rojas. Sobre la lengua coloquial en la enseñanza de E/LE. In: *ACTAS del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. São Paulo, 15 de septiembre de 2001. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

INCOLA, Patricia C. (espanol@terra.com.br). *Error*. E-mail to: Valesca Brasil Irala (valesca@alternet.com.br). 26, ago, 2002.

IRALA, Valesca Brasil. *Curso de Espanhol em 10 lições*. Disponível em:

<<http://www.orbita.starmedia.com/valmar8/index.html>>.

Acesso em: 15 out 2002.

LIMA, Lucielena Mendonça de; SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça de. La habilidad lingüística comunicativa

A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL

relacionada con los americanismos. In: *Hispanismo 2000*, v.1. pp.106-116. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

_____. El análisis de los americanismos en los manuales de E/LE. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002.

LOBATO, Lúcia M.P. *Sintaxe Gerativa do Português*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MALBERG, Bertil. *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*. Madrid: Istmo, 1966.

MORÍNIGO, Marcos. *Diccionario del Español de América*. Madrid: Milhojas, 1993.

SANTOS, Volnyr (coord.). *Dicionário essencial da Língua Portuguesa (DELP)*. Porto Alegre: Rigel, 1999.

Recebido: Junho de 2003

Aceito: Outubro de 2003

Endereço para correspondência:

Valesca Brasil Irala
Rua Monsenhor Constáble Hipólito, 373
Centro
96400-590 – Bagé, RS
valesca@altnet.com.br