

A QUESTÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL*

Neide T. Maia González**

O título escolhido para esta palestra nos abre pelo menos dois caminhos diferentes. Um deles nos conduziria a um estudo que se poderia classificar de quantitativo, no sentido de que o que se levaria em conta seria a frequência do ensino dessa língua em nosso país e em cada uma de suas regiões, a porcentagem de brasileiros que a estudam, as modalidades de cursos ministrados com seus respectivos objetivos e, quem sabe, uma projeção do futuro desse ensino levando-se em conta as novas perspectivas que estão se abrindo de uma maior integração do Brasil com os demais países da América Latina.

Embora tal problemática nos pareça interessante e muito importante, não é este o caminho que escolhemos. Ao invés de trabalhar com estes dados, até certo ponto muito palpáveis, optamos por privilegiar nossa experiência de professora de espanhol e, portanto, centraremos nossa atenção nas questões de ordem pedagógica com as quais nos enfrentamos dia após dia e para as quais — lamentavelmente ou não — ainda não encontramos respostas definitivas.

* Título de palestra que deveria ter sido proferida a alunos e professores do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras — Curso de Espanhol — da UFSC em 26/3/87. Em virtude da greve, o texto foi lido apenas aos professores de Espanhol do referido Curso.

** Professora da Área de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano Americana — Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Esta última afirmação já antecipa de certo modo o que faremos aqui. Muito mais do que dar receitas, trataremos de relacionar questões que nos afligem diariamente, levantar problemas de ordem teórica e metodológica, manifestar inquietações de vários tipos com as quais temos tido que nos enfrentar ao longo de nossa prática docente e relatar algumas experiências vividas que muitas vezes carecem de um total rigor ou coerência metodológica, mas que deram bons resultados, o que nos leva a perguntar-nos muitas vezes se o acadêmico rigor metodológico funciona sempre ou se às vezes não acaba sendo um entrave.

A primeira e fundamental pergunta que devemos fazer-nos é, então, a seguinte: qual é o modo mais eficaz - para um brasileiro, é claro - de aprender (e muito bem) o idioma espanhol?

O modo de formular a pergunta já implica uma opção metodológica primeira ao privilegiarmos a aprendizagem em detrimento do ensino, ao darmos ao aprendiz o caráter de verdadeiro emissor e não de mero receptor nesse processo comunicativo, o que supõe vê-lo, desde o início e sempre, como um produtor e não como um simples automatizador de mensagens linguísticas já produzidas. De resto, parece-nos fundamental pensar primeiro em como aprendemos para poder pensar em como ensinar.

Por outro lado, o modo de formular a pergunta implica também, é claro, uma postura que leva em conta a peculiar relação entre os idiomas portugueses (e especificamos mais

ainda: o português falado no Brasil) e castelhano. Tal peculiaridade merece sem dúvida um tratamento particular, diferenciado, já que pode alterar substancialmente um processo mais ou menos comum e previsível em outros casos, exacerbando certas tendências e instalando a dificuldade ali mesmo onde tudo poderia fazer pensar numa facilidade.

A questão continua, no entanto, ainda muito ampla e não seria possível dar-lhe nenhuma resposta sem antes delimitarmos ao máximo o nosso campo de observação, o que exige que nos façamos algumas perguntas mais, tais como:

Quem são os que aprendem?

Para que aprendem?

O que precisam aprender?

Como o aprendem?

De fato, não cremos em propostas tão amplas que abranjam indistintamente todos os problemas que tais perguntas envolvem. São, portanto, pressupostos básicos para uma opção metodológica, para a escolha de recursos, técnicas e estratégias e para uma projeção de resultados os seguintes: a idade e o grau de amadurecimento dos aprendizes, sua performance lingüística anterior (em língua materna e/ou estrangeira) e as modalidades de cursos em que possam estar inscritos, com seus respectivos objetivos. Não dá na mesma que quem aprende seja uma criança ou um adulto, que frequente uma escola de primeiro ou de segundo grau, a Universidade, ou ainda um curso livre de ensino de língua. Mesmo dentro do âmbito universitário, não é a mesma coisa que o estudante

esteja matriculado em espanhol como matéria básica – principal ou uma das principais áreas de sua formação – ou que esteja inscrito num curso optativo, ou num instrumental, ou na modalidade tradução.

De modo algum seria possível deixar de lado essas questões sem graves conseqüências para nossa prática docente e para o êxito do processo de aprendizagem dos interessados.

Ainda que cada uma das modalidades acima mencionadas tenham para nós um interesse muito grande, inclusive por que já tivemos a oportunidade de trabalhar um pouco com quase todas, nesta palestra trataremos de nos deter apenas sobre o que neste momento nos está preocupando mais, justamente por ser essa a modalidade com a qual estamos trabalhando agora. Trata-se do espanhol como matéria básica a nível universitário, no Curso de Letras, levando-se em conta, por um lado, o estudo paralelo das literaturas espanhola e hispano-americana que nele se realize e, por outro, as duas perspectivas que têm pela frente os estudantes matriculados em tal curso, quais sejam: a de pesquisador e a de professor.

Partindo, então, daqueles que entendemos ser, genericamente, os objetivos da formação universitária e, mais particularmente, do Curso de Letras, a primeira coisa que é preciso deixar clara é que, a este nível, o processo deve ser sempre o da reflexão, o que equivale a dizer que aqui não é suficiente saber (mais ou menos) uma língua. A reflexão conduz a um saber sobre a língua, para o que as tarefas de pesquisa e crítica e o procedimento de abstração são fundamen-

tais. Além disso, é importante ter sempre presente que o Curso de Letras, seguido da correspondente Licenciatura, pode conduzir ao magistério, o que nos faz pensar que não se pode deixar de lado o caráter específico do saber ensinar uma língua.

Tudo isso põe em destaque um fato real que talvez esteja na base dos muitos fracassos havidos no ensino a este nível, e que é o de termos que nos enfrentar, queiramos ou não, com um processo quase simultâneo de formação - no período de quatro anos, com uma carga-horária ínfima e em condições que estão muito longe das ideais - de sujeitos competentes para a produção oral e escrita, leitores críticos, pesquisadores e profissionais do ensino numa língua que lhes era, salvo casos especiais, quase que totalmente desconhecida, ao menos de modo sistemático, até então. Num quadro como este, as limitações de tempo não permitem nem mesmo uma progressão natural, de forma a possibilitar, por exemplo, ao estudante ir compondo ele mesmo em sua cabeça, inconscientemente, uma gramática da língua que aprende, para numa etapa seguinte refletir sobre ela, organizá-la numa perspectiva teórico-crítica, inclusive para poder utilizá-la posteriormente em sua prática docente. As etapas vão sendo queimadas quase que simultaneamente. Ainda que pudéssemos considerar verdadeira a necessidade de começar pela língua falada para somente depois passar à escrita - o que em si já nos parece discutível - o certo é que nosso estudante tem que se enfrentar com os textos - inclusive e sobretudo os literários - desde

o princípio, e muito rapidamente deverá escrever trabalhos de análise e crítica literária, por exemplo, na língua que está começando a aprender. Isto quer dizer que precisa enfrentar-se quase que ao mesmo tempo com a compreensão e a produção de mensagens em diferentes níveis e registros linguísticos.

Se por um lado isto parece ser uma mistificação, trata-se, não obstante, da realidade com a qual temos que lidar e a questão é, pois, tratarmos com urgência de encontrar um modo de melhorar ao máximo esse processo.

Semelhante perspectiva tem feito fracassar, por exemplo, toda e qualquer tentativa de aplicação ortodoxa de metodologias minimamente baseadas em tais princípios de progressão mais ou menos consensuais.

No caso específico do espanhol (já que a problemática aludida parece não ser exclusiva do ensino dessa língua) vêm somar-se às questões anteriores as poucas opções que temos para a escolha de um manual. É preciso ver que, entre os existentes - de resto não muitos, ao menos os elaborados com rigor - nenhum deles tem em conta a já mencionada especificidade do ensino dessa língua a falantes do português, sobretudo do português do Brasil, e tampouco existe algum que atenda a esse leque de objetivos que é preciso atingir, em tão curto prazo, no Curso de Letras.

Tudo isso tem conduzido a experiências as mais variadas, que passam pela adaptação de materiais existentes, pela opção e preparo individual de cada docente dos mate-

riais a serem usados ou inclusive por uma mistura de tudo is
so.

Dito isto e, é claro, levando tudo isto em considera
ção, deduz-se que – quiçá justamente por ser a afirmação
óbvia é preciso reiterá-la – é absolutamente urgente elabo-
rar materiais didáticos adequados a cada caso, com bom apoio
metodológico, mas sem posturas ortodoxas, uma vez que estas
talvez não permitissem o tratamento particular que a questão
merece, e que efetivamente possibilitem e facilitem a apren-
dizagem do idioma espanhol pelos brasileiros, em todos os ní-
veis.

Não o fizemos ainda e o que diremos de agora em
diante tem a pretensão de ser, por um lado, o estabelecimen-
to de algumas premissas que julgamos ser importante ter pre-
sentes no momento de fazê-lo e, por outro, o relato de algu-
mas atividades ou estratégias que se revelaram interessantes
e úteis em nossa experiência. Insistimos no fato de que es-
tamos nos ocupando apenas do ensino-aprendizagem do espanhol
como língua básica no Curso de Letras. Se as sugestões cabem
ou não em outros níveis e modalidades será preciso ver. Assim
como será necessário ver se se aplicariam também ao ensino
de outros idiomas.

Tais premissas nos conduzirão necessariamente a
certas opções de ordem teórica, metodológica e estratégica,
a escolhas no plano dos conteúdos programáticos – quer quan-
to à sua formulação, quer quanto à sua elencagem. Nos condu-
zirão também a opções no campo dos materiais e recursos di-

dáticos que poderão ser utilizados. Talvez tudo isto careça ainda de um maior rigor de elaboração e organização, mas é este o ponto em que se encontram nossas pesquisas a respeito.

Em primeiro lugar, por uma necessidade de definir o corpus que será objeto de aprendizagem, será preciso trazer à baila a **seguinte questão**: que espanhol terão que aprender nossos alunos? E tal questão deve ser proposta tanto no sentido da diacronia quanto no da sincronia. Não nos parece possível eliminar completamente a perspectiva diacrônica quando pensamos que nossos estudantes terão que se enfrentar com a leitura de obras cujo código pertence a épocas diferentes da história da língua castelhana. O que fica claro é que simplesmente o diacrônico deverá ter o seu lugar e a sua função muito bem explicitados no contexto dessa aprendizagem. No que se refere à perspectiva sincrônica, será necessário levar em conta pelo menos dois aspectos mais: privilegiar-se-á ou não uma das tantas normas hispânicas e a partir de que critério? Privilegiar-se-á ou não um registro sociolingüístico (ou alguns) em detrimento dos demais?

Se, por um lado, é impossível abranger tudo, por outro, as escolhas são sempre parciais e terminam por configurar uma imposição pouco democrática, além de empobrecerem enormemente o processo. No que diz respeito à questão das normas regionais, pensamos ser mais rico estimular a convivência de, se não todas – o que em geral é impossível, inclusive por nossas próprias limitações – do maior número pos

sível, incentivando sempre a comparação e também a curiosidade sobre a unidade ou variedade do idioma espanhol, seja em cada um dos continentes em que ele é falado, seja no sentido de perguntar-se se há efetivamente uma norma hispano-americana enfrentada a uma norma espanhola. A proposta de não se fazer uma opção exclusiva, ao menos em termos de abordagem e não de escolha individual para uso, está garantida, ao que nos parece, pela existência de uma unidade essencial, sistêmica, da língua espanhola, frente a uma variedade acidental que não pode ser desconsiderada nem negada.

Quanto aos diversos registros sociolingüísticos, será possível estabelecer uma hierarquia na qual alguns funcionem como objeto de aprendizagem a nível de compreensão e de produção e os demais como objeto de observação a fim de evitar a simples ignorância.

Tudo isto nos leva a considerar o papel da cultura dos povos que falam esse idioma no ensino do mesmo. Para fundamentar tal preocupação, é preciso deixar claros os conceitos de linguagem e língua que temos em mente. Se por um lado a linguagem pode-se definir como comunicação, pode-se definir também como produção de sentido, de significação. O sentido e a significação se articularão de diferentes maneiras. Entre elas está a maneira particular das línguas naturais. Isto quer dizer que as línguas naturais articularão o contínuo de modos que muitas vezes serão equivalentes ou não. A relação língua-cultura se faz, assim, indispensável para a compreensão seja das próprias articulações, seja dos fatos cul-

turais, na medida em que parece haver uma clara dialética entre os dois elementos. Não se deve esquecer, além do mais, o papel formativo que tem a aprendizagem de uma língua estrangeira. O que não se pode é cair no erro de transformar os cursos de língua em cursos de cultura. É, isso sim, nessa perspectiva dialética que devemos focar os dois elementos.

No sentido que damos à língua está implícito seu caráter de operação em primeira instância cognitiva. É cognitiva porque efetivamente estabelece nosso contato com tudo o que nos rodeia e com que temos que nos enfrentar – inclusive nós mesmos – articulando tudo em significados. Este modo de ver a língua nos leva a considerar outra questão, que é a da relação da língua materna com a outra língua que estamos aprendendo. Por considerarmos a língua uma operação cognitiva, entendemos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é sempre uma espécie de operação tradutora. Aprender uma nova língua é aprender um novo instrumento de conhecimento do mundo e, portanto, de certa forma, é aprender a re-conhecer o mundo. Isto nos leva a muitas conclusões. A primeira delas é a de que não há razão para termos tanto medo da tradução e da utilização da língua materna para elucidar fatos da língua estrangeira. Ao contrário, é preciso saber utilizar muito bem tal recurso no momento adequado. Isso nos permite, por um lado, usar a competência dos alunos em sua própria língua para a compreensão da outra e, por outro, tornar os alunos conscientes de fatos da sua própria língua que até então eram mais ou menos automáticos, inclusive melhoran

do sua performance nela. A segunda é a de que, deixando clara essa concepção de língua, pode-se facilitar a compreensão por parte dos estudantes de que a passagem de um idioma a outro não é uma questão meramente formal.

O fato de entendermos a língua como uma operação cognitiva tem também algumas implicações metodológicas. Entre elas está a de não privilegiar exclusivamente a função comunicativa da linguagem, inclusive pela crença que temos de que, a não ser por um procedimento de abstração, não é tão fácil estabelecer limites entre as várias funções que entram em jogo nas diversas produções lingüísticas.

Se por um lado é preciso hoje em dia valorizar as contribuições da pragmática no sentido das condições de produção e recepção de um texto, levando-se em conta as relações texto e contexto sócio-histórico, e valorizar a contribuição da teoria dos atos de linguagem no sentido de ver a língua como um meio de agir no mundo para transformá-lo, é preciso ver que alguns dos materiais produzidos à luz dessas teorias e algumas das experiências feitas que nelas se inspiraram conduziam, curiosamente, muito mais a uma compreensão passiva do que à produção propriamente dita. É certo que essa tendência parece ter sido até certo ponto superada por algumas das produções mais recentes, já bastante melhor sucedidas, que procuram integrar harmonicamente compreensão e produção. Mas, em muitos casos, sua aplicação ainda é de certa forma problemática com alunos dos Cursos de Letras, dada a já mencionada especificidade deste, que faz com que seja

necessário ir além da competência comunicativa. O estudo da literatura enquanto código e enquanto história que se faz necessariamente no seu âmbito exige, por exemplo, a inclusão do texto literário entre os materiais com os quais é necessário trabalhar, o que não parece ser do inteiro agrado dos adeptos mais ortodoxos do enfoque comunicativo. Portanto, essa perspectiva ortodoxa do enfoque comunicativo parece não ser suficiente para as nossas necessidades, além do que ela não chega a convencer-nos totalmente. Por um lado porque acreditamos que o acesso a todo tipo de produção linguística é indispensável e, por outro, porque entendemos que a literatura é a realização plena da linguagem, é o seu espaço de funcionamento absoluto, como bem o mostra o linguista Eugenio Coseriu, é o cenário onde entram em funcionamento todos os espetáculos linguísticos. Na literatura há espaço para tudo, e não precisamos temer tanto a conotação que, diga-se de passagem, não é exclusividade da literatura. O próprio caráter paródico de muitos textos literários pode ser útil para a aprendizagem da língua estrangeira. Além do mais, não podemos nos esquecer do caráter paródico de toda aprendizagem de língua estrangeira.

Outra coisa que parece preocupar os partidários do ensino comunicativo é a utilização de estratégias que conduz a uma representação e não a situações reais. Em primeiro lugar deveríamos perguntar-nos se é possível eliminar a representação das situações ditas "reais". E deveríamos perguntar-nos também se a dimensão espetacular já não é algo ine-

rente à própria linguagem, às nossas culturas e à situação de sala de aula. Neste caso, em vez de tentar deixá-la de lado, como que fazendo de conta que ela não existe, não seria mais produtivo empregá-la, utilizá-la de modo consciente? Por um lado, a própria enunciação já pressupõe a construção do mundo e do próprio sujeito. Segundo Greimas, a questão da "realidade" ou não do sujeito não se postula necessariamente como fundamental. É preciso que se veja, além do mais, que a utilização de situações "irreais" pode ajudar-nos muitíssimo na introdução das formas ritualizadas das convenções sociais e nos elementos não verbais da linguagem, seja no sentido de torná-los evidentes e ressaltá-los ou no sentido de estabelecer uma perspectiva crítica sobre os de nossa própria cultura materna. Neste sentido, defendemos a utilização dos jogos de papéis, de seqüências de imagens, sempre que estas sejam utilizadas para conduzir à produção e não a uma falsa automatização nos moldes do que se fazia nos chamados métodos audiovisuais. Isto também nos faz encarar a questão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de uma perspectiva semiótica e não exclusivamente lingüística. Mas aqui também merece cuidado e tratamento especial o estereótipo.

Outro aspecto que cabe considerar aqui, e que é no mínimo polêmico entre os partidários de uma metodologia comunicativa, é o da inclusão da gramática sistematizada nos cursos de línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, é preciso abandonar definitivamente os preconceitos em relação ao ensino da gramática devidos a certas experiências mal sucedidas

no passado e que fizeram com que ela fosse vista como algo estático, impositivo e chato. Tudo é questão de dar a ela o seu devido lugar, de abordá-la numa perspectiva crítica e ativa e de reformular sua organização nos conteúdos programáticos. O que não se pode é prescindir completamente dela. Por um lado porque é um excelente exercício de raciocínio e de abstração, e por outro, porque às vezes, para levar à fixação de determinadas formas, é impossível não utilizá-la, sobretudo levando-se em conta fatores de economia de tempo, por exemplo.

Quanto ao novo enfoque dos conteúdos programáticos, seria necessário integrar neles os aspectos funcionais, semânticos e discursivos e também reuni-los de outro modo no sentido de não distribuí-los simplesmente por critérios morfológicos e sintáticos, como se faz na maior parte das vezes, mas levando-se em conta os vários recursos e as várias categorias que entram em jogo para a expressão de um determinado aspecto. Por outro lado, não devemos limitar-nos à gramática da frase, é preciso trabalhar também com a gramática discursiva, e não simplesmente para elucidar questões relativas à coesão e à coerência textuais – questões da superfície do texto – mas para mostrar a existência de uma organização narrativa a nível mais profundo e de uma organização argumentativa. Isto tudo, porém, deve levar-nos não apenas à compreensão mas à produção de textos. A utilização das seqüências de Propp, por exemplo, tem-se mostrado altamente valiosa para exercícios de produção de textos.

Tudo o que dissemos, no entanto, não parece responder exclusivamente à questão fundamental formulada no princípio, que é a da especificidade da aprendizagem do espanhol por um brasileiro. Então, que outra coisa é imprescindível além das propostas, para atender a esse caráter específico?

Em primeiro lugar, deve-se desmistificar – e o dizemos já como estratégia pedagógica – o suficiente a pseudo-facilidade, ou a crença nela, que tem muitas vezes nosso estudante para compreender e falar bem o espanhol. E isto desde o primeiro dia de aula, como uma espécie de tratamento de choque. Tal afirmação, que obstinadamente temos repetido, tem-nos valido críticas mais ou menos severas, apoiadas em teorias que tratam de comprovar a importância da semelhança como fator de economia na aprendizagem (nós mesmos há pouco sugerimos sua utilização, de certo modo, ao focalizarmos a aprendizagem de uma outra língua como uma operação tradutora) e como um estímulo à mesma, vista então como possível e relativamente fácil. Os ferrenhos partidários dessa posição têm também uma visão negativa do monitoramento por parte do aprendiz conseqüente de tal atitude. Não negamos a validade de tais críticas nem pretendemos ater-nos ortodoxamente a certas convicções pessoais. Porém, o que tratamos de fazer aqui é justamente analisar uma situação específica de aprendizagem a partir de experiências vividas e não apenas de posições teóricas assumidas, mesmo que em tese muito válidas. Então, se por um lado isso pode chocar e parecer insustentável, por outro temos bem presente em nossa memória que em

muitos casos são a crença na facilidade e o conseqüente menosprezo pela língua os que conduzem à acomodação e ao desinteresse que tanto prejudicam a aprendizagem. Não podemos fazer de conta que não enxergamos o fato de que grande parte dos nossos estudantes escolhem o espanhol (quando o escolhem) por julgarem-no uma língua mais fácil, que lhes exigirá menos esforço, e que eles, de resto, já acreditam entender bem (entendem bem mesmo?) e na qual julgam até mesmo poder expressar-se com certa facilidade. Neste quadro, começar pelo difícil, pelo diferente pode abalar de maneira positiva certas crenças que, sem carecerem de total fundamento, são extremamente perigosas quando tomadas de modo absoluto, além de que pode funcionar como um incentivo no fim das contas. Aliás, não devemos esquecer-nos do papel que tem o desafio em qualquer situação pedagógica. É com esses dois objetivos específicos que lançamos mão de tal procedimento.

Tal técnica pressupõe, sem dúvida, um rigoroso estudo comparativo dos idiomas (latu sensu) em questão. E se as semelhanças devem ser utilizadas inclusive para economia de tempo, as diferenças o devem ser a fim de evitar as clássicas interferências que conduzem ao famoso portunhol, fenômeno bem característico.

Assim sendo, em virtude da particular relação que se estabelece entre o português e o castelhano, parece-nos mais segura e produtiva uma aprendizagem permanentemente reflexiva, raciocinada, consciente. Isso nos leva a pôr, ao menos neste caso específico, a automatização depois da refle-

xão, do raciocínio. A bem da verdade, a questão da automati-
zação mereceria um estudo à parte e não é possível fazê-lo
aqui e agora. Particularmente, temos certa rejeição até mes-
mo pelo termo, justamente por julgarmos que toda produção (e
não reprodução) passa necessariamente pela desautomatização
e pela consciência quanto ao uso da linguagem.

Lançamos mão aqui da idéia de Frédéric François, es-
tudioso francês que tem se dedicado a questões relacionadas
à lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Ele
nos faz ver que a aquisição lingüística é um aprendizado in-
teligente. Não só estamos totalmente de acordo com ele, como
acrescentamos que, sobretudo neste caso particular em que a
relação que se estabelece entre os dois idiomas enfrentados
é absolutamente especial, ele é e deve ser um aprendizado
propositadamente inteligente, pois esta é a única forma de
torná-lo viável, eficaz e de evitar ao máximo o uso desse
código intermediário compreensível, mas igualmente horrível.
As formas de se evitar um excessivo monitoramento ou até mes-
mo de se fazer um bom aproveitamento dele deverão, sem dúvi-
da, ser objeto de pesquisas.