

## CONTANDO HISTÓRIAS QUE FIZERAM A HISTÓRIA DO ESPANHOL NO BRASIL

Marcia Paraquett<sup>19</sup>

À Prof. Isidora de Mercedes Ruiz

Esse texto recobrará os anos de minha história como aluna e professora de espanhol, mais especificamente entre 1967 e 2007, ciclo de quarenta anos em que estive na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, período que me serve como marco temporal para recuperar alguns eventos históricos, pelos quais passamos os que nos dedicamos a aprender e a ensinar o espanhol no Brasil.

Quero começar, dizendo que dedico este texto à memória de minha querida professora de espanhol, Isidora de Mercedes Ruiz, nascida no Paraguai, mas radicada no Brasil desde muito jovem, devido às incompatibilidades com o regime político do ditador Strossner, que governou aquele país durante 1954 a 1989, totalizando 35 anos de governo ditatorial. Aquela professora, a única que tive nos três anos de minha formação em espanhol, foi totalmente responsável pelo que aprendi sobre a língua espanhola e suas culturas, embora tenha colocado o seu foco muito mais na América Hispânica. Se hoje sou uma profissional que se interessa e que divulga as variantes culturais e linguísticas hispano-americanas, certamente, devo isso a ela.

Gostaria de ressaltar que optei por um tipo de texto, no qual entrelaço minha experiência com a produção de meu pensamento crítico, por acreditar que fazemos teoria com base no que lemos, mas, sobretudo, no que vivemos. A partir dessa tipologia, organizei o texto em quatro partes: na primeira, contextualizo a discussão que trago; na segunda, proponho uma reflexão sobre uma equivocada relação que se estabelece entre o português o espanhol no Brasil; na terceira, aponto para os discursos que orientam minha prática; e na última, sugiro algumas conclusões.

### **1. Contextualizando a discussão:**

No momento em que iniciava o Curso de Letras, 1967, optar por francês ou inglês era a única maneira de ser absorvida pelo mercado de trabalho em línguas estrangeiras, embora essa

---

<sup>19</sup>Marcia Paraquett, UFBA, Doutora, marciaparaquett@gmail.com

definição nunca tenha recebido respaldo legal. Mas profissionalizar-me nessas duas línguas não alimentava minha fantasia juvenil de repetir o que já ouvia na Música Popular Brasileira (MPB) sobre a América Latina de língua espanhola, quando tivemos acesso a discursos que tão fortemente marcaram minha geração. Sem ter muita consciência das escolhas que fazia, optei pela licenciatura em português e espanhol, decisão que mudou os rumos de minha vida pessoal e profissional.

Parece contraditório o que vou afirmar, mas foi na minha primeira aula de espanhol, iniciada com um ditado de palavras descontextualizadas, que comecei a entender que todos os modelos de aprendizagem de línguas são válidos e explicados nos seus contextos sociopolíticos. Além desse aprendizado, naquele momento, a Prof. Isidora estava me dizendo, implicitamente, que nossas línguas, o português e o espanhol, eram línguas próximas, mas numa “justa medida”, conforme muito mais tarde viria a aprender com Kulikowski e González (1999). Talvez sem saber, ela me estava proporcionando a agradável sensação de confiança que se precisa ter na hora de aprender uma nova língua.

Ao iniciar pela habilidade da escrita, ela estava privilegiando, justamente, a competência que se considera a mais difícil na aquisição de línguas, sejam estrangeiras ou maternas. De fato, estava comprovando que a aprendizagem de espanhol por brasileiros pode começar por um nível de exigência maior, quando comparado à aprendizagem de línguas menos próximas, conforme é o caso do inglês e até mesmo do francês, apesar desta pertencer ao bloco latino. É bem verdade, que seu modelo de aprendizagem correspondia às crenças de seu tempo, quando se priorizava a ideia de língua como sistema fechado e um ensino com foco na forma. Suas aulas me deixaram uma rica herança, dentre as quais ressalto duas por julgá-las importantes para o que se discute na área de estudos hispânicos atualmente: a dita ‘proximidade’ entre o português e o espanhol; e os modelos de aprendizagem que ensaiamos ao longo desses anos.

## **2. ‘Proximidades’ e ‘facilidades’**

O tema da ‘proximidade’ tem sido pesquisado, fartamente, nos programas de Pós-graduação no Brasil, por tratar-se de uma questão bastante pertinente a pesquisadores brasileiros ou àqueles que estejam desenvolvendo suas pesquisas no Brasil, pois este é um dos aspectos com os quais mais podemos colaborar para os estudos hispânicos. Afinal, é a partir do contraste

que fazemos entre língua portuguesa e espanhola, assim como entre as culturas dessas línguas, que depreendemos o grau de maior ou menor 'proximidade' que há entre elas.

A tese de doutorado de Neide González, *Cadê o pronome? O gato comeu: Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, defendida na Universidade de São Paulo, em 1994, é o primeiro trabalho importante na discussão da 'proximidade' linguística. Hoje, há muitas pesquisas que procuram entender os diferentes graus de proximidade entre nossas línguas, explicando que essas relações não determinam 'facilidade' ou 'dificuldade' na sua aprendizagem.

Esta foi outra questão levantada por González, juntamente com duas autoras: Kulikowski, em 1999, e Celada, em 2000. No texto de 1999, a autora se refere a uma 'suposta proximidade' que explicaria a maneira como se representava a língua espanhola no Brasil. Ignorava-se a variedade linguística e cultural, e se entendia, grosso modo, que o espanhol era a língua da Espanha ou, na melhor das hipóteses, da Espanha e da América Espanhola, como se fosse possível dividir essa língua em dois grandes blocos.

Além dessa falsa representação, o espanhol foi representado como sendo uma língua fácil, que se resumia a algumas regras gramaticais e a uma lista de palavras que poderiam ser aprendidas através da memorização. Refiro-me aos hetero-semânticos, hetero-genéricos e hetero-tônicos, ou os famosos 'falsos amigos', representação que, infelizmente não foi eliminada.

Segundo González e Celada (2000), essa crença e essa representação da língua espanhola nascem na primeira metade do século XX, quando o Prof. Antenor Nascentes, já professor de espanhol no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, publicou sua *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, em 1934. Nascentes teria estabelecido uma relação equivocada entre 'proximidade' e 'facilidade' na aprendizagem de espanhol por brasileiros, que se intensificou em 1945, com a publicação do *Manual de Español*, de Idel Becker, que seguia a mesma linha de Nascentes.

Durante muitos anos, portanto, teve-se a crença de que aprenderia espanhol quem mais tivesse capacidade de memorizar os 'falsos amigos'. Era comum encontrar a palavra 'exquisito', por exemplo, que em espanhol significa 'gostoso, delicioso', em exercícios que pretendiam mais confundir do que ensinar. A esta palavra se somavam outras, bastante repetidas nas aulas de espanhol, como 'embarazada' ou 'rato' que correspondem, respectivamente, à 'grávida' e a 'um momento, um instante'. Palavras como essas quase nunca vinham contextualizadas, dificultando ou impedindo a inferência do aluno. O mesmo acontecia

com os ‘hetero-tônicos’ e os ‘hetero-genéricos’, que eram apresentados aos alunos em listas de palavras, num esforço de fazê-los repetir ‘teléfono’ (telefone) ou dizer ‘la nariz’ (o nariz).

Essa prática não foi diferente no meu processo de aquisição, e nem mesmo nos primeiros anos de minha prática profissional. Mas como a Prof. Isidora era visionária, não dava atenção à forma e nos apresentava um texto literário por aula, levando-me a ler e, conseqüentemente, a escrever em espanhol. E, de brinde, me apresentou os principais escritores em língua espanhola num curso que durou apenas três anos. Saí da universidade sem ter tido tempo de memorizar os ‘falsos amigos’, mas tive acesso a Cervantes, Góngora, Quevedo, Unamuno, Calderón de la Barca, García Lorca, Antonio Machado, Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias, Carpentier, Rubén Darío, Gabriela Mistral, Borges, Cortázar, García Márquez, Juan Rulfo, Mario Benedetti, Augusto Roa Bastos e muitíssimos outros nomes da literatura em língua espanhola. Por sorte, a Prof. Isidora estava em desacordo com as tendências que afetavam as aulas de línguas estrangeiras naquele momento, sobretudo as de inglês, que ganhavam importância no cenário nacional e internacional. Portanto, não tivemos oportunidade de ligar aparelhos de fita cassete e repetir diálogos abstratos que poderiam ter-me levado a aprender frases como ‘el libro está encima de la mesa’, numa tradução direta do famoso ‘the book is on the table’.

Enfim, ela fez da proximidade tipológica, que de fato há entre o português e o espanhol, uma ferramenta útil para minha formação leitora, levando-me a perceber que havia muitos elementos históricos e culturais no contraste de nossas línguas. Portanto, mais do que proximidades ou diferenças semânticas, fui levada a identificar a proximidade ideológica, política, geográfica e, conseqüentemente, cultural, que temos com a Espanha e com os países de língua espanhola da América Latina.

E a essa proximidade gosto de dar atenção até hoje, procurando levar meus alunos a pensar na interação que devemos estabelecer, sobretudo, com nosso continente. Dar a conhecer as línguas e as culturas desses países próximos é contribuir, politicamente, para a integração da América Latina. Aliás, olhar para os países de língua espanhola da América Latina é um exercício que faço desde 1967, o mesmo ano em que Gilberto Gil e Capinam compunham um poema-canção emblemático para minha geração: *Soy loco por ti, América*. Muitos nos lembramos que aquela América de que falavam os poetas baianos era a América Latina, compreensão óbvia naquele momento, na medida em que havia referência clara, embora velada devido à censura, a Che Guevara e a José Martí, ícones da Revolução Cubana<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Vejam-se, por exemplo, os seguintes versos: “Que su nombre sea Martí” e “El nombre del hombre muerto”. O primeiro se refere ao poeta cubano José Martí, enquanto o segundo a Ernesto Guevara, ativista político, nascido na Argentina, que liderou a Revolução Cubana ao lado de Fidel Castro.

Naquele contexto, o substantivo *América* dispensava seu referente, *Latina*, embora em 2005, uma nova versão musical, com a interpretação da cantora baiana, Ivete Sangalo, tenha sido tema de abertura de uma telenovela, mudando seu sentido original. Refiro-me à *América*, de Glória Perez, telenovela que discutiu o tema dos imigrantes brasileiros para a América do Norte, ou mais especificamente, para os Estados Unidos. Já tive oportunidade de discutir essa questão<sup>21</sup>, quando constatei que, afinal, estávamos em um novo contexto sociopolítico, e era natural que os ouvintes, e também os alunos que me ajudaram a entender aquele fenômeno, transmutassem a América de um lugar ideológico a outro.

Para mim, aquela transmutação não poderia ter sido mais fenomenal, na medida em que aprendi a dizer *Soy loco por ti, América*, pensando nos ícones de minha geração latino-americana. E além de José Martí e Che Guevara, pensava no movimento Tropicalista e em poetas brasileiros daquele contexto, em cujos poemas nos descortinavam um universo cultural de pouco acesso durante a ditadura militar brasileira, que me atingiu desde o início do Ensino Médio. Falar ou cantar poemas que se referiam, direta ou indiretamente, a Cuba, à Argentina, ao Chile ou ao Uruguai era resistir ao poder instituído. Por isso, aprender a literatura de Asturias (Guatemala), Roa Bastos (Paraguai), García Márquez (Colômbia), Neruda (Chile), Cortázar (Argentina) entre outros; ou ouvir canções na voz de Mercedes Sosa (Argentina), Violeta Parra (Chile), Víctor Jara (Chile), Daniel Viglietti (Uruguai), Atahualpa Yupanqui (Argentina), poetas e cantores apresentados nas minhas inesquecíveis aulas de espanhol pela Prof. Isidora, era fazer o ensaio para a resistência.

Minhas opções até hoje, certamente, estão marcadas por aquelas experiências. E, por sorte, tenho o respaldo de grandes pensadores brasileiros, dos quais quero ressaltar três: Paulo Freire, Milton Santos e Darcy Ribeiro. O primeiro, porque me deu uma base sólida sobre os valores e os caminhos para uma educação crítica; o segundo, porque me ensinou que há saída para um mundo mais justo; e o terceiro porque colaborou para a definição de uma base política nos documentos que regem a educação nacional, conforme demonstrarei a continuação.

### **3. Discursos orientadores**

É bastante confortável quando se pode reconhecer que o que acreditamos tem base sólida para sua realização. Esta é a sensação que sinto, hoje, como educadora brasileira. É bem

---

<sup>21</sup> Refiro-me a PARAQUETT (2011).

verdade que para fazer essa afirmação precisei de muito tempo, já que os primeiros anos de minha prática profissional foram realizados de maneira quase intuitiva ou a partir da repetição dos bons modelos que tive na minha formação.

Hoje posso, com bastante tranquilidade, falar de minhas opções teórico-metodológicas, pois tenho à minha disposição discursos oficiais que foram produzidos no Brasil a partir de 1996, ano em que foi promulgada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB. Além da lei propriamente dita, cujo mentor foi o educador e antropólogo Darcy Ribeiro, há outros documentos que me ajudam a orientar minha prática em prol de uma educação cidadã. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, criado para servir de apoio às escolas na produção de seus projetos pedagógicos; e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, pensado para contribuir com a prática docente e o diálogo entre professor e escola.

Esses documentos, de âmbito nacional, além de outros que se espalham pelos diversos estados brasileiros, de cunho municipal ou estadual, repetem as propostas de Paulo Freire para uma educação crítica, assim como nos orientam para a criação de possibilidades que levem a novos modelos de globalização, conforme sugeriu Milton Santos. Talvez meu discurso seja demasiadamente otimista, pois é fato que existe uma distância enorme entre as orientações oficiais e a realidade das escolas brasileiras, mas prefiro mantê-lo. E não se trata de produzir um discurso irresponsável, pois tenho vivido experiências concretas com meus alunos na realização de projetos que possibilitam uma aprendizagem de línguas para a formação cidadã em escolas públicas de meu país. De certa forma, estou sempre repetindo as lições aprendidas com Paulo Freire ou Milton Santos, esses dois cidadãos brasileiros que preferiram abrir portas em lugar de fechá-las. Também não perco de referência os princípios e fins da LDB, sobretudo no Artigo 3º, onde se sente a presença de Darcy Ribeiro a falar de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, valorização etc. Esses discursos otimistas e racionais me ajudam a entender meu papel social e político como educadora brasileira.

A LDB e os PCN nasceram num contexto no qual ainda predominava a crença no ensino de línguas de base estruturalista. Somada a esta crença, havia outra bastante arraigada, que acreditava que o ensino de línguas estrangeiras se limitava ao Inglês. Aliás, essa é uma crença que apenas começa a mudar e a resposta talvez esteja nas ações políticas entre o Brasil e alguns países da América do Sul, iniciadas, formalmente, a partir da assinatura do MERCOSUL, em 1992.

Vale recordar que, no que se refere às línguas estrangeiras na educação básica, a LDB determina que: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º.). E no Ensino Médio, a lei ressalta que: “será incluída uma **língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (Art. 36). Ou seja, em ambos os artigos, a LDB não determina qual língua estrangeira moderna deverá ser oferecida aos alunos, orientando, inclusive, que a escolha seja feita pela comunidade escolar, desde que haja possibilidade para tal.

Este fato confirma que a opção recorrente pelo inglês e o paulatino desaparecimento do francês, assim como a quase ausência de outras línguas de imigrantes, como o italiano ou o alemão, sejam consequências de crenças relativas aos valores que cada uma dessas línguas estrangeiras modernas tem na sociedade brasileira. Dessa forma, mesmo que os PCN ressaltem a importância quanto à preocupação que se deve ter com a pluralidade cultural, nossas escolas não estão possibilitando a diversidade quanto à oferta de línguas estrangeiras modernas que fazem parte da constituição plural de nossa sociedade. E, de certa forma, as escolas estão reproduzindo as crenças de uma sociedade fortemente marcada por valores que não colaboram para o reconhecimento de nossa pluralidade.

Quanto ao espanhol, o referido documento sugere, claramente, que é preciso haver projetos que ponham fim à hegemonia da variante europeia, incluindo-se as hispano-americanas, bastante ausentes nos manuais didáticos que até então eram encontrados no Brasil. Este quadro se modificou, significativamente, nos últimos cinco anos, como consequência da assinatura da lei 11.161, de 2005<sup>22</sup>, que determinou uma série de ações públicas, inclusive a inclusão do espanhol na seleção de obras didáticas do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Tudo isso é bastante curioso e me leva a pensar que há uma diferença enorme entre os motivos que determinaram minha opção pelo espanhol e os que teriam mobilizado os jovens de décadas seguintes, sobretudo, as de 1980 e 1990. Fica evidente que não foram os países da América Hispânica, com sua língua e suas culturas variadíssimas, que definiram a escolha de muitos dos alunos com que convivi na UFF. Poucos jovens tinham notícias da América

---

<sup>22</sup> Essa lei determina que no Ensino Médio o Espanhol seja oferecido pela escola, obrigatoriamente, em horário regular, mas faculta essa escolha ao aluno. Portanto, a obrigatoriedade está apenas na oferta. No ensino fundamental, a oferta é facultativa, tanto para os alunos quanto para a escola.

Hispânica e o que era pior, muitos acreditavam que o ‘melhor’ espanhol era aquele falado na Espanha.

Uma dissertação de Mestrado, realizada sob minha orientação naquela universidade, comprovou que havia (e talvez ainda haja) um imaginário entre a comunidade de professores e alunos de espanhol no Brasil que dava/dá sentidos diferentes aos termos ‘espanhol’ e ‘castelhano’. E as diferenças não se explicam por razões históricas, o que seria natural, mas pela valorização ou desvalorização que essa língua tem. Segundo a autora da dissertação, Cecilia Martha Botana, o termo **espanhol** é designado como “uma língua **propriamente dita, correta, melhor, útil, pura, isenta de gírias** (...). Contrariamente, o termo **castelhano** (...) é caracterizado pelas **gírias (a língua exótica)**, pela **impureza**, pela **incorreção**, pela sua capacidade de **descompor** o espanhol, por ser **pouco interessante** para os estudantes”. (BOTANA, 2005, grifos da autora).

O resultado de sua pesquisa revelou o desconhecimento que se tem, no Brasil, sobre a língua majoritária da América Latina, mas, de qualquer forma, quero comemorar a mudança do cenário brasileiro. Gostaria de lembrar que nos anos 60 e 70, a Espanha ainda se encontrava em regime ditatorial, iniciado desde 1936, o que limitava suas ações em prol do reconhecimento de sua língua fora de seu território. Portanto, minha geração não poderia ter-se encantado pela variante ibérica, na medida em que ela não chegava ao Brasil. Contrariamente, eram os países de língua espanhola da América Latina que estavam em evidência, pelo menos para a classe estudantil e dos intelectuais, que se mobilizavam contra o sistema autoritário, buscando em Cuba, no Uruguai, na Argentina e no Chile, discursos que falassem de nossos sonhos. Não era possível, portanto, que houvesse um imaginário que desvalorizasse o ‘castelhano’ e valorizasse o ‘espanhol’, para valer-me das categorias utilizadas por Botana (2005).

Ou seja, há episódios históricos que explicam, de certa forma, as mudanças que vivemos ao longo desses quarenta anos. As alterações de nosso foco quanto aos modelos de aprendizagem e quanto às variantes linguísticas e culturais do espanhol pelas quais optamos no Brasil estiveram e ainda estão aliadas aos sistemas políticos que temos aqui ou nos países de língua espanhola. Oxalá chegue o momento em que possamos valorizar todas as variantes dessa riquíssima língua, independentemente dos regimes políticos que governem nosso país e os muitos países onde ela é falada.

Mas voltando aos PCN, vale lembrar que a sugestão é que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não deva limitar-se aos aspectos formais, e sim preocupar-se com a formação



geral dos alunos como cidadãos. Por isso, nossa opção deve ser pela compreensão leitora, tomando-se como base a lição de Paulo Freire (1997, p.11), que nos ensinou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, um professor de espanhol na educação básica precisa levar seu aluno a ler o mundo para, conseqüentemente, ler a palavra. O diferencial é que esse mundo lhe chega em espanhol, possibilitando-se o acesso a um universo cultural que, a princípio, lhe era estrangeiro. E para não mantê-lo na *estrangeiridade*, a saída é *desestrangeirizar*<sup>23</sup> seu mundo, que é próprio e alheio ao mesmo tempo. Afinal, através dos estudos culturais (HALL, CANCLINI, SARLO, PIZARRO), a ciência está comprovando que as relações interculturais são cada vez mais próximas, embora haja vozes dissidentes. É o caso de GALEANO (2006, p.149) que, em suas sempre ácidas críticas, acredita que “nosso mundo se parece cada vez mais com um reino de mudos”, apesar dos avanços da tecnologia.

Dessa forma, minhas experiências me levaram a compreender que aprender línguas significa uma oportunidade de crescimento pessoal, de reflexão e de autocrítica. Aprendo línguas para conhecer o que é diferente de mim e, a partir do conhecimento desse novo mundo, conheço-me melhor, através dos discursos de outros, com quem ainda não tinha tido a oportunidade de conviver, mesmo que essa convivência se dê na interação entre texto e leitor. Nesse sentido, a experiência da aprendizagem de línguas estrangeiras nos serve como ferramenta importante na construção de sentimentos e práticas que colaboram para o diálogo e para a inclusão social e cultural.

Esta não é uma tarefa fácil, mas sedutora. E abrir um universo novo ao aluno, conforme o fazemos nas línguas estrangeiras, é propiciar-lhe melhor conhecimento de mundo e, conseqüentemente, fazê-lo um leitor melhor. E se quem mais lê, melhor diz, essa proposta está em perfeita consonância com projetos que pretendam dar voz em lugar de silenciar pessoas.

Nesta mesma linha vai o pensamento de Milton Santos (2007), em cujo livro *Por uma outra globalização*, publicado originalmente em 2000, propõe uma saída mais humanística para o planeta. Segundo o geógrafo, o modelo de globalização que está sendo seguido, “mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva de cada um por si e (...) reduz as noções de moralidade pública e particular em quase nada”. (p. 65)

Esse discurso crítico em favor de uma globalização humanitária propõe um novo modelo que “supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem” (p.147). Verifica-se, portanto, que Santos está atento ao

---

<sup>23</sup>Tomo essas palavras de Almeida Filho (2003), p.13.

homem, desprezando o capital e focando sua atenção no que fazemos e no que somos. E na sala de aula, essa preocupação é primordial. Opto, assim, pelo otimismo de Santos, pois percebo racionalidade em seu discurso, ao acreditar que as mudanças necessárias para a virada do mundo não virão do centro, mas das periferias do planeta. Por isso, ao se referir a 'outra globalização' estaria nos convidando a dar ouvido aos novos discursos, os que saem da periferia local e global, pois segundo ele, "a globalização atual não é irreversível", já que "uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando" (p.174).

Não deveria ser, mas dar atenção às variantes culturais do espanhol latino-americano na formação de alunos cidadãos das escolas públicas brasileiras ainda significa falar da e para a periferia.

#### **4. Encerrando essas reflexões**

Deveria ter iniciado este texto com uma frase de Miguel Angel Asturias<sup>24</sup>, retirada de seu conhecido romance *El Señor Presidente* (1946), por ter sido o primeiro texto que li em língua espanhola durante minha formação profissional: "alumbra, lumbre de alumbre, Luzbel de piedralumbre sobre la podredumbre". Naquela ocasião não pude dar sentido às palavras que compunham esta frase, mas o que ouvia na voz de minha professora me provocava uma forte emoção. Talvez tenha nascido naquele momento a certeza de que poderia conhecer um mundo fantástico se pudesse ler naquela língua, até então, apenas exótica para mim. E talvez não tenha sido por outra razão que, muitos anos mais tarde, tenha defendido uma tese de doutorado, na Universidade de São Paulo, sobre outro escritor da Guatemala: Arturo Arias.

Um aluno em formação profissional não se dá conta da experiência que está vivendo, pelo menos na intensidade que hoje me parece tão clara. É muito gratificante, produzir um texto, mais de quarenta anos depois que entrei para o curso de Letras da UFF, e rememorar as aulas da Professora Isidora que, juntamente, com outro(a)s professore(a)s, me deram uma sólida base para ser uma professora de língua estrangeira que tem competências para estabelecer contrastes interlinguísticos e interculturais. Assim como também é um privilégio poder recuperar a invenção da minha querida professora paraguaia, comprovando-me que todo modelo de aprendizagem é capaz de levar o(a) aluno(a) a aprender, desde que haja elementos como os que ela priorizou:

---

<sup>24</sup>Miguel Ángel Asturias (1899/1974) nasceu na Guatemala e recebeu o Prêmio Nobel da Literatura no ano de 1967, exatamente no mesmo ano em que iniciava meus estudos na UFF.

- O despertar de minha curiosidade, a atualidade e pertinência do que discutia;
- A possibilidade de estabelecer diálogos interculturais com minha realidade sociocultural;
- O fortalecimento de meu respeito aos diferentes de mim;
- A minha autoestima;
- A minha capacidade de ter acesso a informações históricas que não me chegaram através da escola.

Enfim, seu modelo de aprendizagem, tão na contramão das tendências que chegavam dos Estados Unidos ou da Europa, e que se pautavam numa concepção de língua como comunicação pragmática, mas ainda descontextualizada, me levou a aprender uma língua que estava além de meras 'proximidades' linguísticas e semânticas. Desde aqueles primeiros anos, fui levada a identificar outro tipo de proximidade que deveria ter com os países de língua espanhola, sobretudo, na América Latina: a de percebê-los como parcelas de mim, como povos com quem compartilhava a mesma ideologia, a mesma história, com quem dividia o mesmo território geopolítico e com quem me reconhecia culturalmente.

Depois de tantos ensaios, aprendi que um(a) professor(a) em formação precisa que lhe acendam a luz, para que seja um iluminado e não um desprovido de saberes, porque isso sim é viver na podridão de que falava o poeta guatemalteco, através da voz da Prof. Isidora. Naquele momento, tanto o meu país quanto o dela se mantinham num túnel que poderia ter comprometido minha geração, caso não tivéssemos tido a oportunidade de frequentar os bancos de uma universidade que soube burlar a censura, levando-nos a perceber que havia luz no fundo do túnel.

O meu discurso não é irresponsável, insisto em dizê-lo, mas otimista. E meu otimismo tem obtido respostas nos muitos projetos e pesquisas realizadas por meus ex-alunos daquela Universidade e os da Universidade Federal da Bahia, onde me encontro hoje. Tenho o orgulho de fazer parte dessas gerações que estão dando uma cara própria ao ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, observando particularidades que só os que estamos desenvolvendo prática pedagógica e pesquisa na e sobre nossa complexa realidade sociocultural podemos perceber. E entre tantas questões que estão sendo levantadas, me orgulho de estarmos, de novo, voltando nosso olhar para os demais países da América Latina, fazendo, portanto, uma curva na nossa história em direção ao ponto onde comecei em 1967.

Espero que meu relato, carregado de emoção e de saudade, tenha contribuído para a proposta desta mesa, levando à compreensão de que a interculturalidade não é um bicho de sete cabeças, mas o resultado de uma prática profissional comprometida com a formação cidadã de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993

BOTANA, Martha. **As águas turvas do discurso**. Uma análise em torno da dualidade Espanhol-Castelhano no Brasil. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação e Cultura, Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n 151, em 8 de agosto de 2005.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006.

CELADA, María Teresa y GONZALEZ, Neide. Los estudios de lengua española en Brasil. **Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000, p.35-58.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação? In: MORAES, Denis de (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.149-154.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

KULIKOWSKI, María Zulma; GONZÁLEZ, Neide. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos**, n 9. Brasília: Thesaurus, 1999, p.11-19.

PARAQUETT, M., O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2011, p.49-70.

PIZARRO, Ana. **El sur y los trópicos**. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2007.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2004.