ROSANA SANT'ANA DE MORAIS

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA EXPRESSA NAS LEIS E NA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO "MARIA CONSTANÇA" EM CAMPO GRANDE-MT (1953-1961)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE-MS
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Morais, Rosana Sant'Ana de.
Nº pas A História da Disciplina Língua Espanhola Expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961)/ Rosana Sant'Ana de Morais – Campo Grande – MS (s.n), 2007. p.150

Orientadora: Eurize Caldas Pessanha
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História 2. Língua Espanhola 3. Disciplinas Escolares 4. Currículo – I. Pesquisa
Pessanha, Eurize Caldas. II – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

ROSANA SANT'ANA DE MORAIS

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA EXPRESSA NAS LEIS E NA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO "MARIA CONSTANÇA" EM CAMPO GRANDE-MT (1953-1961)

Dissertação apresentada, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Doutora Eurize Caldas Pessanha.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE-MS
2007

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Eurize Caldas Pessanha

Profª Drª Deise Cristina de Lima Picanço

Profª Drª Silvia Helena Andrade de Brito

DEDICATÓRIA

À Beatriz, minha pequena princesa, que nasceu junto com o projeto de Mestrado, trazendo um incentivo a mais para a sua concretização.

Ao Beto, sempre ao meu lado. Meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pais e irmãos, pela confiança e apoio de sempre.

Aos meus colegas do Colégio Militar de Campo Grande, especialmente da Seção de Cursos, que nesses dois anos souberam compreender as minhas ausências e eventuais falhas. Em especial à Neiva, revisora do meu texto e uma das minhas grandes incentivadoras, e ao Leôncio, que generosamente aliviou a minha carga de trabalho (dois ex-chefes que são, antes de tudo, amigos), além do Reinaldo, que muitas vezes teve que assumir as minhas turmas.

Às professoras da linha Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, pelos debates esclarecedores em sala de aula. À Eurize, minha orientadora, pela liberdade (com responsabilidade) que me proporcionou na escritura deste trabalho e pelas intervenções certeiras nos momentos cruciais. À Fabiany, pelo desprendimento que teve em ler o meu trabalho e propor uma estruturação mais organizada. (muitas das sugestões de títulos e sub-títulos foram acatadas e inseridas no trabalho). Às pareceristas Deise, Sílvia e Maria Emília, pelas ótimas e importantes contribuições, no exame de qualificação.

Às amigas que fiz no Programa, Suzana e Márcia. Dividimos as angústias e os percalços inevitáveis no percurso da pesquisa e, espero, colheremos os frutos e comemoraremos, juntas, a nossa conquista.

À direção da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado e da Escola Estadual José Barbosa Rodrigues, por terem me autorizado a entrar em suas escolas e a usar os documentos como fonte de pesquisa.

Aos meus entrevistados, que contribuíram imensamente para enriquecer este trabalho com suas respostas honestas.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade a mim proporcionada de empreender uma pesquisa que espero, seja relevante para a compreensão da evolução e importância da disciplina escolar Língua Espanhola no Brasil.

Muchísimas gracias a todos.

La historia no es sólo eso que *pasa*, sino también eso que *pesa* sobre nuestras instituciones, nuestros comportamientos y nuestras conciencias, condicionando las posibilidades de cambio. Razón por la cual se han embarcado asimismo en viajes retrospectivos para poder mirar hacia delante con más y mejor perspectiva.

Carlos Lerena (sociólogo da Educação espanhol)

RESUMO

São objetivos deste trabalho: compreender como uma disciplina escolar – a Língua Espanhola – é introduzida no currículo das escolas brasileiras e, mais especificamente, identificar quais as finalidades propostas pelos legisladores para tal disciplina e como se deu sua aceitação ou rejeição na escola, a partir de sua configuração em uma determinada escola, a saber o Colégio Maria Constança, nome pelo qual é conhecido atualmente, o, então, Colégio Estadual Campo-Grandense, de 1953 a 1961. Trata-se, portanto, de um estudo histórico que se justifica por trazer à tona os conflitos, as disputas, as resistências e as inércias no processo de composição da grade curricular ao longo da escolarização e, conseqüentemente, a posição da disciplina Língua Espanhola nesse contexto. Afirma-se que implicações históricas e sociais são consideradas pela instância político-administrativa, quando determina vários aspectos relacionados ao currículo, entre eles, a escolha das disciplinas escolares que nele serão incluídas. Defende-se também que a escola é um lugar de cultura própria ou cultura escolar, ou seja, tem uma dinâmica interna que reelabora os valores, normas e práticas da sociedade mais ampla e, também, as determinações da instância administrativa do sistema educacional. Com esses pressupostos, foi analisada a disciplina escolar Língua Espanhola no que se refere a sua constituição e finalidades, bem como sua aceitação (ou não) pela escola, sem perder de vista que ela faz parte de um currículo que tem também sua própria conformação e seus conflitos. São expressões da cultura escolar, evidenciadas tanto no campo político-administrativo, quanto nos modos de pensar essa disciplina por alunos e professores. Com base na análise da legislação e de Projetos de Lei do período proposto, são apresentadas as finalidades que presidiram a sua constituição. Na escola, foram analisadas fontes primárias como matrizes curriculares, lista do corpo docente em exercício, fichas individuais de notas de alunos, diários de classe, que comprovaram a existência dessa disciplina e registraram algumas de suas rotinas, bem como relatórios e atas de inspeção e de reunião de professores que tratavam tanto da rotina escolar mais ampla, como do funcionamento da disciplina em questão. Também se fez necessária a utilização de questionários e entrevistas com professores e alunos, para incorporar a visão desses atores a respeito da língua estrangeira no currículo. Concluiu-se que o desprestígio da língua espanhola não passa somente pela questão social mais ampla, que pode ser chamada de preconceito com os países de origem da língua; mas também, e principalmente, pela cultura escolar, incluindo-se aí a formatação do currículo, que indica uma hierarquia entre as disciplinas, e a apropriação do saber pelo aluno, bem como a importância que ele atribui aprendizado de cada disciplina para o seu posterior progresso no sistema educativo.

PALAVRAS CHAVE: História, Língua Espanhola, Disciplinas Escolares, Currículo

RESUMEN

Son objetivos de este trabajo: comprender cómo se introduce una asignatura escolar – la Lengua Española en el currículo de las escuelas brasileñas y más específicamente, identificar cuáles son las finalidades propuestas por los legisladores de tal asignatura y cómo se dio su aceptación o rechazo en el ámbito escolar, a partir de su configuración en determinada escuela, a saber, el Colegio *Maria Constança*, como se lo conoce en la actualidad, al entonces Colegio Estadual Campo-Grandense, de 1953 a 1961. Por lo tanto, se trata de un estudio histórico que se justifica por evidenciar los conflictos, las disputas, las resistencias y las inercias en el proceso de composición del plan curricular a lo largo de la escolarización y, consecuentemente, la posición de la asignatura Lengua Española en ese contexto. Se afirma que la instancia político-administrativa lleva en consideración las implicaciones históricas y sociales cuando determina varios aspectos relacionados al currículo, entre ellos, la elección de las asignaturas escolares que se incluirán en su estructura. Se defiende también que la escuela es un lugar de cultura propia o cultura escolar, es decir, que tiene una dinámica interna que reelabora los valores, las normas y prácticas de la sociedad más amplia, e incluso las determinaciones de la instancia administrativa del sistema educativo. Con esos presupuestos, se analizó la asignatura escolar Lengua Española en lo referente a su constitución y finalidades, así como su aceptación (o rechazo) por la escuela, sin perder de vista que ésta hace parte de un currículo que tiene también su propia conformación y sus conflictos. Son expresiones de la cultura escolar, evidenciadas tanto en el campo político-administrativo, como en las formas que los alumnos y profesores piensan esa asignatura. Con base en el análisis de la legislación y de Proyectos de Ley del periodo propuesto, se presentan las finalidades que antecedieron su constitución. En la escuela se analizaron fuentes primarias como las matrices curriculares, el listado del cuerpo docente en ejercicio, las fichas individuales con las notas de los alumnos, diarios de clase que comprobaron la existencia de esa asignatura y registraron algunas de sus rutinas, así como informes y actas de inspección y de reunión de profesores que trataban tanto de la rutina escolar más amplia, como del funcionamiento de la asignatura en cuestión. Se hizo necesaria la utilización de cuestionarios y entrevistas con profesores y alumnos para incorporar la visión de esos actores a respecto de la lengua extranjera en el currículo. Se concluyó que el desprestigio de la Lengua Española no pasa sólo por la cuestión social más amplia, que puede llamarse prejuicio con los países de origen de la lengua, sino también, y principalmente por la cultura escolar, donde se incluye el formateo del currículo que indica una jerarquía entre las asignaturas y la apropiación del saber por el alumno, así como la importancia que éste atribuye al aprendizaje de cada asignatura para su posterior progreso en el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Historia, Lengua Española, Asignaturas Escolares, Currículo

ABSTRACT

The objectives of this work are: understand how a scholar subject - the Spanish Language – is introduced in the syllabus of the Brazilian schools and, more specifically, identify the purposes proposed by the legislators for such subject and how its acceptance or its rejection happened, from its configuration in a determined school, *Colégio Maria Constança*, as it is known nowadays, the so called *Colégio Estadual Campo-Grandense* at that time, from 1953 to 1961. It is about, therefore, a historical study that justifies itself for bringing on the conflicts, the disputes, the resistences and the inertias in the composition process of the syllabus in the school and, consequently, the position of the Spanish Language subject in that context. It is affirmed that historical and social implications are considered by the political-administrative instance, when it determines several aspects related to the syllabus, among them, the choice of the school subjects that will be included in it. It also defends that the school is a place that has its own culture or scholar culture, that is, it has an inner dynamic that re-elaborate values, rules and practices of the widest society, and also, the determination of the administrative instance of the educational system. With these observations, it was analysed the school subject, Spanish Language, in what concerns its constitution and purpose, as well as its acception (or not) by the school, without losing the sight that it is part of a syllabus that also has its own conformation and conflicts. They are expressions of the school culture that are in evidence in the political-administrative field or in the ways of seeing this subject by the students and teachers. Based on the analysis of the legislation and Law Projects of the proposed period, purposes that presided its constitution are presented. In school, primary sources had been analysed as syllabus headquarters, a list of the teaching group in exercise, individual records of the students grades, class diaries, that proved the existence of the Spanish Language as a subject and some of their routines, as well as reports and acts of inspection and teachers meeting who dealt with the widest school routine as the functioning of this subject as well. It was also necessary the use of questionaires and interviews with teachers and students, to incorporate the visions of these actors about the foreign language in the syllabus. It was concluded that the non-prestige of the Spanish language goes not only through the widest social matter, that can also be called prejudice with the native countries of this language, but also, and mainly, through the school culture, including here the syllabus creation, that shows a hierarchy among the subjects, and the appropriation of the knowledgment by the student, as well as the importance that he/she gives to the learning of each subject for his/her later progress in the educational system.

KEY WORDS: History, Spanish Language, School Subjects, Syllabus

LISTA DE FIGURAS

1. Percurso traçado para delimitação do objeto..... 24

2. Recorte temporal da Língua Espanhola na legislação..... 52

3. Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943..... 58

LISTA DE QUADROS

1. Curso Ginasial,em anos de estudo, em 1942..... 56

2. Curso Clássico,em anos de estudo, em 1942..... 56

3. Curso Científico,em anos de estudo, em 1942..... 56

4. Grade curricular do ciclo colegial no Mato Grosso, em 1962..... 62

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS 13

1 A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA: CONTEXTO HISTÓRICO PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL 26

1.1 as disciplinas escolares como campo de investigação 26

1.2 Brasileiros e hispano-americanos: *hermanos, "pero no mucho"* 28

1.3 A língua espanhola para o brasileiro: semelhança, facilidade = portunhol 39

2 A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO PRESCRITO: AS FINALIDADES DO DISCURSO OFICIAL 45

2.1 O currículo em uma abordagem relacional: Goodson e Gimeno Sacristán 45

2.2 Breve histórico da disciplina Língua Espanhola no currículo prescrito.. 51

2.3 Justificativas políticas para a implantação da disciplina Língua Espanhola no currículo brasileiro 66

3 A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE 75

3.1 A aplicação do currículo prescrito no Colégio Estadual Campo-Grandense 76

3.2 Os professores de espanhol e suas práticas no Colégio Estadual Campo-Grandense 85

NOTAS FINAIS 92

REFERÊNCIAS 98

ANEXOS 106

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa, intitulada: "a história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio 'Maria Constança' em Campo Grande-MT (1953-1961)", surgiu ainda na graduação, quando cursei a primeira turma de Letras com habilitação em língua espanhola na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1992. Em 1995, último ano do curso, na disciplina Prática de Ensino em Língua Espanhola, descobriu-se que não havia escolas públicas regulares que oferecessem Espanhol na sua grade curricular. A única instituição que o mantinha era o Instituto Campo-grandense de Educação, uma escola pública estadual que estava testando uma nova possibilidade de currículo com o Projeto *Master*, nome pelo qual era mais conhecida a instituição. Tal escola oferecia o espanhol como mais uma opção de língua estrangeira, juntamente com o inglês, mesmo assim em poucas salas, o que praticamente inviabilizou que 25 alunos fizessem lá seu estágio. A opção sugerida por alguns alunos, e acatada pela professora, foi a organização e o oferecimento de um mini curso de 6 meses, extra classe, para alunos de uma escola estadual. Essa situação suscitou-me uma curiosidade que até então não aparecia nas discussões acadêmicas: como é possível que em um estado que faz fronteira com dois países que falam espanhol não exista essa disciplina na grade curricular das escolas públicas? Será por falta de interesse dos alunos por essa língua?

A escola escolhida para o projeto do mini curso foi a Escola Estadual José Barbosa Rodrigues, no bairro Universitário, pela sua proximidade com a Universidade e por ter se mostrado interessada. Houve uma procura significativa por parte dos alunos e fechou-se o grupo com 40 inscritos da 8ª série. Apesar de ter havido uma evasão de quase 50% até o final do curso, houve um interesse em continuar esse aprendizado, comprovado mais tarde pela decisão do colegiado dessa escola em oferecer tal língua estrangeira no curso regular, em substituição ao inglês, a partir de 1997. Nesse mesmo ano, fui convidada a lecionar espanhol e português na escola, iniciando assim minha carreira profissional.

Como a experiência como professora de espanhol nessa escola foi o ponto inicial das minhas questões para esta pesquisa, considero necessária a apresentação da mesma e como se desenvolvia a disciplina Língua Espanhola naquele espaço.

A Escola Estadual José Barbosa Rodrigues foi fundada em 1980 e atende ao bairro Universitário e adjacências. Apesar de estar situado na periferia, o bairro possui excelente infra-estrutura urbana, como posto de saúde, creche, praças, asfalto e saneamento básico. A escola é bastante disputada pelas famílias do bairro e adjacências, por ser bem conceituada na região. Os alunos costumam permanecer na escola até o término de sua educação básica. Segundo a Proposta Pedagógica da escola, "essa longa permanência decorre do trabalho alicerçado em responsabilidade e compromisso dos profissionais que atuam na instituição em busca de uma educação de qualidade".[1]

A partir de 1993, foi instituída a direção colegiada, quando a escola começa a buscar na própria comunidade e com o apoio das autoridades constituídas, a resolução para os problemas cotidianos vivenciados. Desde então, todas as decisões importantes para o bom funcionamento da escola e que estão ao seu alcance, são discutidas e definidas por esse colegiado, que possui representantes dos professores, pais e alunos, bem como da direção e coordenação.

A introdução da Língua Espanhola na grade curricular dessa escola ocorreu em 1997, ainda sob a vigência da lei 7.044 de 1982 que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. No que se refere ao currículo, a lei dizia o seguinte, em seus artigos 4ºe 5º:

> Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.
> Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

Baseando-se nessa lei, e porque havia uma professora habilitada em Língua Espanhola lotada nos quadros da escola, o colegiado fez uma consulta aos alunos e pais de alunos, que optou pelo ensino da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, na 1ª série 7.044/82, que naquele ano começava a ser oferecida no período matutino.

Tal disciplina manteve-se no quadro curricular da escola até 2000. Nesse ano, inclusive, funcionaram as duas línguas estrangeiras, Espanhol e Inglês, no

[1] Documento da própria escola, sem catalogação.

Ensino Médio, como disciplinas obrigatórias, uma inovação entre as escolas públicas do estado.

Observe-se que, até então, a grade curricular era elaborada pela escola e proposta ao Conselho Estadual de Educação, que geralmente a aprovava. Segundo o diretor atual[2], em 2001, no entanto, o CEE decidiu elaborar uma grade curricular única para todas as escolas do estado e optou pela manutenção do Inglês, usando como justificativa o argumento de que a maioria das escolas estaduais oferecia este idioma e que havia um maior número de professores concursados na disciplina. O fato de que a comunidade escolar havia escolhido o Espanhol não foi levado em consideração.

Permaneci na escola até meados de 1998, quando passei a lecionar no Colégio Militar de Campo Grande, que oferece, desde 1999 a opção pelo Inglês ou Espanhol, no 1º ano do Ensino Médio, o Inglês é oferecido a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, série inicial do colégio. A média de alunos que optam pelo Espanhol é de 30% do efetivo e o fazem, geralmente, por dois motivos: os alunos que já são "formados" ou estão por se formar em Inglês, pelas escolas de idiomas, normalmente estão interessados em aprender uma segunda língua estrangeira e aproveitam a oportunidade oferecida pela escola; um outro grupo escolhe Espanhol para fugir do Inglês, considerado mais difícil, acreditando que aquele idioma é mais fácil por ter uma certa semelhança com o português. Normalmente, esses apresentam mais dificuldade em aprender.

A realidade social desses alunos é bastante diferente do que ocorre com os da Escola José Barbosa Rodrigues. São, em sua grande maioria, de classe média, e normalmente fazem cursos de idiomas fora do colégio. Há também uma estrutura do próprio colégio que facilita muito o aprendizado dos alunos, com aulas de reforço à tarde, clubes de línguas estrangeiras e outras atividades extra classe, como teatro e trabalhos interdisciplinares em que as línguas estrangeiras estão presentes.

No entanto, nos dois casos, o que fica evidente é que, apesar do Espanhol vir, pouco a pouco, ganhando espaço nas escolas, a prioridade ainda é para o Inglês. A observação do que aconteceu na Escola Barbosa Rodrigues e a experiência que vivencio no Colégio Militar, suscitaram-me outros questionamentos: quais são os fatores sociais que determinam o que será ensinado nas escolas e seu grau de

[2] Na escola, não foi encontrado registro de atas ou qualquer outro documento sobre essas negociações.

importância? E no caso da língua estrangeira, por que motivo o Espanhol sempre foi preterido em relação às outras línguas estrangeiras, principalmente o Inglês?

Durante a elaboração do projeto, já nas primeiras incursões na bibliografia, buscando esclarecer os questionamentos em literatura específica, verifiquei que existem poucas publicações, sobre a história da disciplina Língua Espanhola no currículo. O que encontrei de história dessa disciplina está normalmente, de maneira sucinta, na introdução de dissertações e teses que dizem respeito, principalmente, ao ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira e são questões ligadas à metodologia e conteúdo: Quintans Sebold (1998), Celada (2002), Camargos (2003). Além disso, há um grande número de pesquisas, realizadas principalmente na Universidade de São Paulo, e publicações de artigos no *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* e, também, na Revista Eletrônica *Hispanista* que versam, em sua maioria, sobre literatura espanhola e hispano-americana.

Apesar das leituras desses trabalhos terem contribuído para delinear o objeto desta pesquisa, eles não respondiam às questões que estão todas relacionadas à constituição da língua espanhola como componente curricular e não necessariamente a como se dá o ensino dessa disciplina. Nesse sentido, o artigo de Leffa (1999) que apresenta a história das línguas estrangeiras e Aires (2006), Ferreira (2005), Banducci (2006) e Braga (2005), que fazem um estudo sobre as disciplinas escolares Química, História, Língua Inglesa e Latim, respectivamente, com ênfase em diferentes enfoques das disciplinas em questão, mas com perspectivas teóricas equivalentes, foram fundamentais para o direcionamento do objeto. Além do Trabalho de Picanço (2003), que dedica toda a primeira parte de seu trabalho à história dessa disciplina.

Partindo do pressuposto de que a escolha de uma disciplina escolar para compor o currículo é cultural, ou seja, só se tornam uma disciplina escolar aqueles saberes que determinada sociedade julga importantes que seus jovens aprendam e perpetuem, passo a apresentar o conceito de cultura que será utilizado e o que significa analisar certos fatos históricos referentes à educação sob o ponto de vista cultural.

Trabalhei com o conceito de cultura de Raymond Williams (1992), que a vê como um modo de vida comum a toda a sociedade. Na sua concepção, a cultura é parte ativa do processo social que organiza os modos de produção e os valores da sociedade, por isso mesmo, para defini-la, aponta que é imprescindível que se leve

em consideração o contexto sócio-histórico de sua produção. Incorporam-se aí questões relacionadas a processos íntimos, como a vida intelectual e as artes, e também aos processos gerais, diferentes modos de vida, a linguagem, a filosofia, entre outros.

Esse autor define cultura como "um sistema de significações realizado" e aponta que o que pretende é que essa distinção "não só abra espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas que, por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras" (WILLIAMS, 1992, p. 207/208). Acrescenta, ainda, que esse estudo não pode perder de vista "as tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais" que porventura possam estar presentes nesse contexto.

Nada mais significativo para uma sociedade, principalmente a sociedade moderna, do que a escola. Há vários estudos demonstrando a importância da escola para a cidade. Para citar apenas um, Souza (1998), apresenta a importância e a representatividade da criação dos grupos escolares para o estado de São Paulo, a ponto de nomeá-los "Templos de Civilização". A autora mostra que a instalação dos grupos escolares foi uma mudança radical que introduziu uma nova maneira de ver a escola, não só no que tange ao espaço escolar, valorizado pela importância dada ao lugar de escola, mas pela nova forma de se pensar a organização da instituição. Aspectos relacionados à metodologia, divisão em classes, formação de professores, divisão do espaço no prédio, hierarquização profissional, entre outros, começaram a fazer parte do cotidiano dos profissionais da educação e da sociedade em geral, a partir da inauguração das escolas graduadas. Sendo assim, o fato de se dar "lugar" à escola transformou-a em modelo cultural, com uma nova organização.[3]

Mantenedora da "seleção cultural escolar"[4], a escola é entendida como o espaço formal de aprendizagem, uma instituição formadora da identidade do indivíduo.

Nas palavras de Williams (1992, p. 183/184)

---

[3]Outros trabalhos envolvendo pesquisas sobre escola sob a ótica da sua representatividade para uma determinada sociedade: Sampaio (2004): Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar; Pereira (1976): A escola numa área metropolitana; Silva (1992): O que produz e o que reproduz em educação.

[4] Forquin (1993, p. 38), explicitando o conceito de seleção cultural em Williams, afirma: "Assim a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino", ou seja, seleção cultural escolar é ao mesmo tempo a seleção feita na cultura e em função dela.

> (...) É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo "conhecimento" ou "cultura" em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e cultura.

Essa seletividade pode ser percebida em vários aspectos que compõem a instituição escolar, como a determinação do currículo, entendido como seleção de conteúdos, o corpo docente e discente, a legislação educacional, entre outros. Todos esses aspectos acabam por apresentar uma escola diferente, com diferentes culturas, inclusive em um mesmo sistema de ensino. Nesse sentido, é pertinente pensar a escola como produtora de uma "cultura escolar", entendendo o termo escolar não como uma adjetivação, a cultura geral presente na escola, mas como processo, uma cultura reinventada, própria da escola, que se origina nesse lócus e só adquire sentido dentro dele (PESSANHA & SILVA, 2006). Abrange, então, todos os itens relacionados à escolarização, desde os programas oficiais que explicitam a finalidade educativa até a ação efetiva na escola e seus resultados. Ela direciona as práticas, normaliza comportamentos, inculca valores e define modos de pensar, em determinado momento histórico.

Tal conceito de cultura escolar norteou este trabalho, cujos objetivos foram compreender como uma disciplina escolar – a Língua Espanhola – é introduzida no currículo brasileiro e, mais especificamente, identificar quais as finalidades propostas pelos legisladores para tal disciplina e sua aceitação ou rejeição na escola, a partir de sua configuração em uma escola específica, a saber o Colégio Estadual Campo-Grandense, de 1953 a 1961. Trata-se, portanto, de um estudo histórico que se justifica por trazer à tona os conflitos, as disputas, as resistências e as inércias no processo de escolha da grade curricular ao longo da escolarização e, conseqüentemente, a posição da disciplina Língua Espanhola nesse contexto.

Sendo assim, a ênfase nos estudos de currículo se mostrou relevante para identificar, conforme Souza (2000, p. 7), "os interesses subjacentes à configuração dos programas de ensino e os determinantes sociais e políticos da seleção do conhecimento escolar". O currículo é abordado sob a ótica de Goodson (1995, 1997, 2003) e Gimeno Sacristán (2000), buscando fazer uma análise relacional em que se leve em conta tanto a sua forma prescrita quanto a sua apropriação ou execução na

escola. Também se considera que a formatação do currículo possui uma dinâmica própria e apresenta várias possibilidades de análise, conforme mostra o segundo autor.

É certo que fatores sócio-político-culturais influenciam na escolha de uma disciplina para compor a grade curricular. A partir da instalação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), de que participam, além do Brasil, mais quatro países da América do Sul, a discussão acerca da necessidade de se aprender a língua espanhola está muito presente no campo educacional brasileiro, principalmente em Mato Grosso do Sul, que faz fronteira com Paraguai e Bolívia. Além disso, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, abriu-se a possibilidade de oferecimento de mais de uma língua estrangeira tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

Percebe-se que há uma série de argumentos favoráveis à pluralidade do ensino de línguas estrangeiras na escola, no entanto o inglês continua "reinando absoluto". O que me leva a inferir que há outros fatores, ligados à dinâmica escolar interna, que influenciam tanto quanto os externos, na conformação do currículo e na escolha da língua estrangeira a ser ensinada. Nesse sentido, optei pelo estudo histórico, como uma possibilidade de verificar que fatores são esses e o quanto eles interferem ou determinam essa conformação, pois, como afirma Goodson (2003, p. 108), falando sobre o estudo do currículo, "o estudo histórico procura entender como se desenvolveram o pensamento e a ação em circunstâncias sociais passadas" e por meio da análise dessa trajetória, pode-se perceber como se negociaram, construíram e reconstruíram ao longo do tempo as circunstâncias que hoje vemos como "realidade contemporânea".

Segundo a perspectiva de abordagem relacional proposta pelos dois autores e levando em consideração a afirmação de Chervel (1990, p. 191) de que o estudo das finalidades não pode ignorar o ensino real, que deve "ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.", debrucei-me sobre dois tipos de fontes primárias a fim de abarcar esses dois planos.

Primeiramente, foram analisadas as leis educacionais que regulam o ensino da disciplina Língua Espanhola no Brasil. Pretendi demonstrar que a instância político-administrativa busca uniformizar as estruturas curriculares no ensino público e determina as disciplinas escolares que serão ensinadas nas escolas, a partir da

importância atribuída aos saberes pela sociedade, além de evidenciar que essa disciplina sempre dependeu da legislação para existir. Além da legislação educacional posta em vigor, também analisei os Projetos de Lei (PL) de vários parlamentares que propuseram a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas, seja como disciplina obrigatória ou optativa, buscando verificar nos discursos desses legisladores quais os argumentos utilizados por eles, para defender a importância de tal escolha e quais os interesses que os movem. Além disso, essa aproximação também teve como objetivo analisar a importância do ensino da Língua Estrangeira nas escolas brasileiras sob o ponto de vista legal, e conseqüentemente, a sua finalidade no ensino.

Na escola, foram analisadas fontes primárias como matrizes curriculares, lista do corpo docente em exercício, fichas individuais de notas de alunos, diários de classe, que comprovaram a existência dessa disciplina e algumas de suas rotinas, bem como relatórios e atas de inspeção e de reunião de professores que tratavam tanto da rotina escolar mais ampla, como do funcionamento da disciplina em questão. Também se fez necessária a elaboração de questionários e entrevistas com professores e alunos, visto que apenas os registros da escola não respondiam ao questionamento: qual a visão desses atores a respeito da língua estrangeira no currículo? O questionário foi aplicado aos professores José Pereira Lins, Maria da Glória Sá Rosa e Adair José de Aguiar. Os três professores preferiram responder por escrito às questões. A professora Maria da Glória por ter muitos compromissos e os dois professores por morarem em outras cidades. Estes, mandaram as respostas por correio. As entrevistas semi-estruturadas foram feitas com ex-alunos do Colégio Estadual Campo-Grandense, e foram gravadas e transcritas, à exceção de uma delas em que o ex-aluno, que vive hoje em São Paulo, enviou as suas respostas pelo correio. Nas citações das respostas, optei por me referir aos professores da maneira por que são mais conhecidos: professor Lins, professora Glorinha e professor Adair. Já no caso dos ex-alunos, preferi manter apenas as iniciais de seus nomes.

O que busquei verificar em lócus específico, a saber, o Colégio Estadual Campo-Grandense, atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado[5], é: como se organizou a disciplina Língua Espanhola no currículo e quais os argumentos

[5] A opção por manter o nome atual da escola no título do trabalho deve-se ao fato de que todos autores de estudos feitos nesse lócus assim o fizeram, visto que até os mais antigos, aqueles que estudaram lá na época em que a escola era Colégio Estadual Campo-Grandense, ao se referirem à escola, também a citam como "o Maria Constança".

dos alunos para a resistência ou aceitação ao estudo dessa língua estrangeira. Essa escola foi escolhida por se tratar da primeira escola pública a oferecer o ensino secundário em Campo Grande, justamente no período de vigência da "Lei Capanema", quando o espanhol era obrigatório e porque conserva ainda, muitos documentos da época.

No que se refere à prática efetiva do currículo na escola, os estudos sobre cultura escolar apresentam que as escolas têm seus próprios interesses e se apropriam da legislação de forma bastante particular. Sob essa ótica, nem sempre o que é relevante para a determinação de uma legislação educacional o é para os sujeitos sociais da escola. Como já se observou, a escola é um lócus que produz uma cultura própria, quais sejam, modos particulares de organização e gestão, que reelaboram, segundo a sua dinâmica interna, os valores, normas e práticas da sociedade mais ampla e, também, as determinações e recomendações legais da instância administrativa do sistema educacional.

Segundo Silva (2002, p. 2),

> o modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e de dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) da escola e/ou poder público.

No que tange ao interesse deste trabalho, uma hipótese levantada é a de que os professores e os alunos não têm as mesmas preocupações que os legisladores quando "justificam" seu interesse pelo aprendizado da língua espanhola: enquanto a instância política está mais preocupada com os aspectos político-econômico-sociais de aproximação com os países que falam essa língua, os professores se preocupam com o conteúdo a ser transmitido e os alunos estão mais interessados em "tirar nota" e "passar de ano", portanto, não se questionam sobre os grandes motivos que presidiram a constituição desta ou daquela disciplina escolar.

Levando em conta os objetivos apresentados, dividi o trabalho em três capítulos, que se iniciam, cada um, com a apresentação dos referenciais teóricos que justificam a abordagem de análise proposta para o objeto em questão, os conceitos norteadores da pesquisa e sua relação com o que pretendi verificar a respeito do assunto.

Considerando que Chervel (1990), Bittencourt (2003) e Pessanha, Daniel & Menegazzo (2004) convergem para a mesma idéia de estudar as disciplinas escolares relacionadas a um contexto mais amplo de escolarização, no primeiro capítulo, apresento os condicionantes externos para a constituição de uma disciplina escolar, ou o histórico da importância de determinado saber para a sociedade. Assim, discuto a evolução da importância histórica da língua espanhola no Brasil e considero alguns motivos para a sua tardia implantação como disciplina escolar. Afirmo que alguns fatores culturais externos à escola fizeram com que se criasse uma maneira particular de percepção do brasileiro em relação aos países que falam espanhol e em relação ao próprio idioma, visto como fácil, parecido com o português, portanto, de desnecessária aprendizagem; e que esse "senso comum" interfere na organização mesma da disciplina Língua Espanhola, indicando um certo desprestígio com essa disciplina nas escolas.

Para essa passagem do trabalho, utilizei a noção de escola como cruzamento de culturas, proposta por Pérez Gómez (2001), mais especificamente as culturas social e experiencial. Esse autor defende a presença de várias culturas na escola (cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica), diz que elas interagem no espaço escolar e que o conhecimento de cada uma delas ajuda a esclarecer os vários fatores ligados à dinâmica escolar, dentre eles a escolha e manutenção do currículo.

A cultura social diz respeito às normas, às idéias, às instituições e aos comportamentos que dominam os intercâmbios humanos. Elas não sofrem a avaliação pública, mas, ao contrário, difundem-se tacitamente, por meio da persuasão e da sedução, ou até mesmo da imposição. Já a cultura experiencial, entendida como a forma particular com que os alunos elaboram significados e comportamentos, em conformidade com o contexto em que vivem, paralelamente à escola, evidencia as diferenças e variáveis presentes no processo de interação social. Tem estreita relação com a cultura social, pois "a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto". (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Ela é construída de uma maneira inconsciente no indivíduo e é a base para suas interpretações sobre a realidade que o cerca.

Mais fácil de se observar dentro da escola, a cultura crítica é o que se pode chamar de "cultura intelectual", que engloba os saberes e produções que a sociedade

acumula ao longo de sua história, ou a cultura legitimada pela sociedade. Igualmente, a cultura institucional e a cultura acadêmica remetem mais de perto ao que se desenvolve e se reproduz dentro da instituição. A primeira reúne "as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias" que a escola se esforça em conservar e que definem a sua realidade social. Já a cultura acadêmica é a seleção de conteúdos modificada para ser transmitida na escola. Ela se concretiza no currículo.

A partir dessas noções, o segundo capítulo traz a análise da disciplina escolar Língua Espanhola no currículo prescrito. Primeiramente, apresento o referencial teórico sobre currículo nos quais me apóio, depois faço um breve relato sobre as legislações educacionais no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras ao longo do recorte temporal proposto. Tendo como base as próprias leis educacionais do período e os Projetos de Lei, demonstro as finalidades do discurso oficial para a introdução da língua espanhola no currículo, quais sejam, sempre de ordem político-econômica.

Apesar da ênfase dada às décadas de 1950 e 1960 por conta da análise da disciplina Língua Espanhola no colégio citado, nesse capítulo do trabalho apresento dados recentes, acompanhando um percurso histórico. Considerei importante estender o recorte temporal no que se refere à legislação, abarcando todo o período em que houve Espanhol na escola pública, porque dessa maneira, podem-se perceber as diferenças de finalidades para essa disciplina ao longo do tempo.

A análise inicia-se com a "Lei Orgânica do Ensino Secundário", de 1942, de Gustavo Capanema, por ter sido a primeira lei que, textualmente, obrigava o ensino dessa língua estrangeira no segundo ciclo da educação básica; e segue até 2005, em que é aprovada uma lei federal, a lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que obriga o oferecimento da disciplina Língua Espanhola nas escolas. Pretendi, com essa análise, verificar há quanto tempo e de que maneira a língua espanhola é introduzida no currículo da escola brasileira e se, alguma vez na história, essa disciplina permaneceu na escola sem a necessidade de imposição legal.

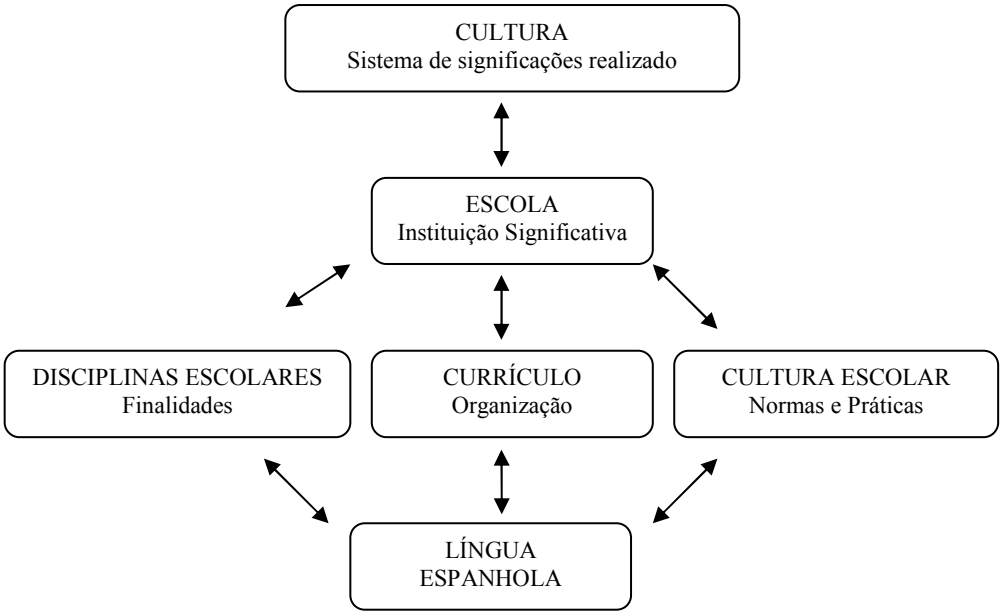
O terceiro capítulo está dedicado a apresentar as práticas efetivas dessa disciplina no colégio em questão. Apresento um breve histórico do Colégio Estadual Campo-Grandense e passo a analisar a disciplina sob o ponto de vista dos alunos e professores, teço considerações sobre a formatação do currículo e sobre como essa formatação afeta o alunado, quando se trata de definir a língua estrangeira a ser estudada. Busquei, com isso, verificar as diferenças de prioridades entre o discurso

oficial e o discurso dos atores na "justificação" da importância dada ao ensino/aprendizagem de língua espanhola, além de apresentar o lado prático do currículo. Acompanho, deste modo, a entrada e saída da disciplina Língua Espanhola da grade curricular do Colégio Estadual Campo-Grandense, comparando os discursos dos diferentes sujeitos sociais que interferem na construção do currículo, quais sejam, os legisladores que o propõem e os professores e alunos, que o colocam em prática, não perdendo de vista que o momento histórico vivenciado influencia o modo de pensar desses sujeitos. Por fim, apresento as conclusões a que cheguei a partir de tudo o que foi analisado.

Nas notas finais, retomo algumas reflexões a respeito das possíveis causas de uma tardia implantação da disciplina escolar Língua Espanhola como língua estrangeira no Brasil e as implicações desses motivos para a configuração dessa disciplina na escola. Verifiquei, também, que dentre as disciplinas oferecidas no Ensino Médio, a Língua Espanhola sempre foi considerada uma disciplina de "segunda grandeza", sem poder de manter-se por si própria no sistema educacional, necessitando sempre de um suporte legal que a tornasse obrigatória.

O esquema a seguir sintetiza o percurso traçado para chegar à delimitação do objeto e às possibilidades de análise que se apresentam.

FIGURA 1 – Percurso traçado para delimitação do objeto



A Língua Espanhola, dessa maneira, foi vista como uma disciplina escolar que faz parte de um currículo dentro de uma instituição escolar que possui uma cultura própria, ou cultura escolar. Tal cultura tem relação com a sociedade mais ampla e reflete e refrata a cultura dessa sociedade, segundo a particular dinâmica escolar.

CAPÍTULO I

A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA: CONTEXTO HISTÓRICO PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL

A análise dos currículos e das disciplinas escolares, como forma de explicar os saberes e conhecimentos bem como as normas e condutas, são possibilidades de investigação que se abrem a partir das definições abordadas de cultura e cultura escolar. Como apresentado na introdução, a disciplina escolar não se desvincula do currículo, tampouco da cultura escolar, pois é mais um elemento destes.

Os autores analisados que pesquisam as disciplinas escolares, afirmam que fatores externos, como os político-econômico-sociais, explicam a introdução de uma disciplina no currículo e a importância atribuída a ela na e pela escola. A partir dessa afirmação, busco, então, apresentar os antecedentes históricos da evolução e importância da língua espanhola no contexto mundial e no Brasil e afirmo que esses motivos justificam a tardia implantação da disciplina Língua Espanhola no currículo brasileiro e a sua pouca valorização nas escolas. Para tanto, primeiramente apresento o referencial teórico das disciplinas escolares, depois a literatura específica da evolução da língua espanhola e por último, apresento trechos das entrevistas que mostram como o espanhol como disciplina escolar sofre influências dos fatores externos à escola e do senso comum a respeito do idioma, abordados neste capítulo.

1.1 As disciplinas escolares como campo de investigação

Cada uma das disciplinas escolares, apesar de fazerem parte de um currículo que comporta várias delas, têm suas particularidades, sua própria história, uma trajetória peculiar envolvendo fatores característicos da área, o que lhes confere um caráter aparentemente autônomo e possibilita estudá-las nas suas especificidades.

Identificar os motivos pelos quais uma determinada área de conhecimento passa a fazer parte da grade curricular formal na escola pressupõe entender os

embates políticos e sociais mais amplos, pois há diversos interesses nessa escolha. No ensino secundário, o formato curricular dividido por disciplinas escolares, acaba por gerar conflitos e embates explícitos ou implícitos na definição e escolha de qual área do saber deverá ser considerada essencial a todos, qual a que pode ser considerada essencial a determinados cursos e qual a que pode ser descartada.

Além disso, estudar as disciplinas escolares, neste contexto, tem por objetivo examinar alguns processos que fazem parte do cotidiano da escola e de que maneira participam da formação da cultura escolar.

Como explica Bittencourt (2003, p. 10):

> a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringem a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional.

Realmente, não faz sentido estudar a disciplina escolar como algo que se esgota nela mesma, é preciso identificar os processos que tornaram possível sua entrada como componente curricular na escola, sua importância em determinado espaço e tempo e sua capacidade de se manter no sistema educacional. Pesquisar a história das disciplinas escolares permite verificar "como os 'saberes da sociedade' foram se transformando em 'saberes escolares', para atender a que necessidades, de que classes ou frações de classes" (PESSANHA & DANIEL, 2002). Para tanto, faz-se necessário indagar qual sociedade produziu tal e qual disciplina e porque ela assumiu essa ou aquela configuração.

Como apresenta Chervel (1990, p. 184), ao discorrer sobre a origem e trajetória das disciplinas escolares:

> desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural.

A partir de análises que levam em conta a gênese de uma disciplina (quando?), com qual finalidade ela foi criada (para quê?) e seu funcionamento e desenvolvimento dentro da escola (como?) explica que é possível entender alguns aspectos da cultura escolar.

No caso da Língua Estrangeira, os problemas que se apresentam estão ligados fundamentalmente a esses questionamentos: por que e para que ensinar uma língua estrangeira na escola? Qual língua estrangeira ensinar? Ou, como se dá o processo de escolha de uma língua estrangeira para compor o currículo?

A Língua Estrangeira nem sempre esteve nos níveis mais baixos da hierarquia das disciplinas escolares. O período histórico mais profundamente investigado neste trabalho foi a época de ouro das línguas estrangeiras, as finalidades propostas ao ensino a partir da década de 1930, como se poderá observar, foram muito importantes para essa valorização. No entanto, a Língua Espanhola foi, na maioria das vezes, preterida em relação às outras. Essa constatação me levou à principal questão dessa pesquisa. Quais os fatores sociais e culturais que definem essa estrutura?

Os antecedentes da criação da disciplina Língua Espanhola, no que diz respeito à importância mundial atribuída ao saber de origem, no caso o idioma espanhol, me pareceram pertinentes como forma de explicar a necessidade de seu aprendizado e sua conseqüente introdução no currículo.

1.2 Brasileiros e hispano-americanos: *hermanos, "pero no mucho"*

Sob essa perspectiva, uma das primeiras considerações que se faz acerca do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é o seu caráter formativo de um bem cultural, ou seja, a escolha da língua estrangeira que será ensinada na escola passa, necessariamente, pela cultura das e nas duas línguas.

Um fator relevante, nesse aspecto, é anterior à configuração dessa língua como disciplina escolar e refere-se a sua própria difusão pelos espanhóis. Segundo Sánchez Pérez (1992), a história do ensino do espanhol como língua estrangeira só começou no século XVI, quando o império espanhol saía das fronteiras peninsulares e se transformava na potência hegemônica e no motor comercial da Europa. Somente

a partir dessa época, o interesse pela língua começou a aparecer fora da Espanha, nos principais países europeus.

> Probablemente hasta que los ejércitos de Carlos V no se convirtieron en árbitros decisivos de la situación política fuera de nuestras fronteras, la lengua española no había atraído la atención de otras naciones y, en consecuencia, tampoco había tenido la oportunidad de integrarse dentro de las diferentes corrientes metodológicas en uso ... (Sánchez Pérez, 1992, p. 11)[6]

A busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira, como se pode identificar nesse excerto, tem ligação direta com a importância política de seu país de origem. Em apenas meio século, a Língua Espanhola se transformava em um idioma importante pela influência política da Espanha e pela sua presença física, que chegavam até a Alemanha, pelo Norte, passando pela França e até a Itália, pelo Leste.

Sánchez Pérez, na obra citada, faz um levantamento dos principais métodos utilizados para o ensino do espanhol pelo mundo, desde o século XVI, e aponta que a maior parte dos manuais e materiais usados para o ensino de espanhol como língua estrangeira foi publicada fora do país, praticamente até a metade do século XX. Isso se deve também ao fato de que o país não tinha uma preocupação em divulgar a sua língua a outros povos.

A questão da aprendizagem de uma língua estrangeira, historicamente, esteve ligada à necessidade dos interessados em aprendê-la e não era uma preocupação do Estado. A Espanha teve uma excelente oportunidade de desenvolver uma "política lingüística" na época da colonização da América, mas não o fez simplesmente porque essa não era a maior preocupação. A intervenção do Estado e do Governo tal como entendemos hoje – com elaboração de programas sistemáticos, grandes investimentos para expandir e exportar sua influência política e cultural por meio do ensino da língua – é algo muito recente.

Segundo Villalta (1997, p. 335), "de modo geral, os europeus manipularam a diversidade lingüística indígena e procuraram, ao mesmo tempo, conhecer as línguas nativas". Naquele período, os missionários, responsáveis pela conversão dos

[6] Provavelmente até o momento em que os exércitos de Carlos V não se converteram em árbitros decisivos da situação política fora de nossas fronteiras, a língua espanhola não tinha atraído a atenção de outras nações e, em conseqüência, também não tinha tido a oportunidade de se integrar dentro das diferentes correntes metodológicas em uso...(Tradução minha)

habitantes do território conquistado ao cristianismo – visto que essa era a condição imposta pelo papa Alejandro VI para conceder à Espanha os direitos às terras – preferiam aprender a língua local a ensinar o espanhol, para que os indígenas não travassem contato com o espanhol "vicioso" e "ressabiado" e não se "contaminassem". Visando uma maior aproximação, os missionários fizeram um alfabeto e elaboraram gramáticas de uso para as línguas indígenas e assim, "produziu-se um caso único na história dos contatos entre as línguas: algumas das línguas dominadas saíram fortalecidas do contato com o espanhol". (BELMONTE, Ano I, n° 4, p. 60). Apenas um em três habitantes falava espanhol ao final do período colonial na América, e seu aprendizado, pelos indígenas, se dava pelo contato direto e interação com os conquistadores.

Mesmo nos centros educativos que pouco a pouco iam se formando nos territórios ocupados, apesar de se ensinar com os mesmos materiais usados na metrópole, o método era diferenciado e o conteúdo, passado com o uso de "técnicas especiais", que incluíam o uso de ideogramas e desenhos, por exemplo, representando as tradições culturais dos indígenas, além do uso da língua local.

Mais tarde, por volta de 1559, as cartilhas passaram a ser publicadas em solo americano, usando-se para isso três línguas: castelhano[7], latim e *azteca*. Além da língua *azteca*, havia outras publicações que incluíam a língua *otomí*, a língua *tarasca*, a língua *chuchona*, entre outras faladas pelos indígenas nas várias regiões.

O uso do latim se justificava pelo fato de que o ensino privilegiava os ensinamentos religiosos e, segundo os professores da época, todos religiosos, inclusive os índios tinham o direito de ler as Escrituras Sagradas nesse idioma, pois era a língua culta por excelência, no período colonial. Nas escolas jesuíticas, tanto européias quanto da colônia, todos os ensinamentos - lógica, aritmética, retórica, etc - eram passados em latim.

Como se observa, mesmo que de maneira diferenciada em relação à Metrópole, havia um cuidado em ensinar-se também a língua espanhola nas escolas e a construção de alguns colégios e seminários favoreceu a sua conseqüente difusão. É claro, também, que a necessidade de muitos indígenas em relacionar-se com os administradores e representantes colonizadores, principalmente nos povoados e cidades que se formavam, obrigou-lhes a ter que aprender essa língua. Mas, ainda assim, essa apropriação foi muito mais lenta do que se poderia esperar. A conclusão

[7] Castelhano é a outra denominação usada para o idioma espanhol.

a que se chega, ao contemplar o panorama dos primeiros séculos de ocupação dos territórios descobertos é que o espanhol se expandia e se aprendia sobretudo por meios "naturais", mediante a interação dos nativos com os conquistadores e o desejo ou a necessidade daqueles de integrarem-se à nova sociedade derivada da ocupação.

A "castelhanização" lentamente se consolidaria, principalmente entre as esferas dirigentes locais, que acabaram por promover a independência dos vários países. Foram essas novas repúblicas independentes as responsáveis pela efetiva implantação da língua espanhola na América, já que necessitavam de um idioma comum para a comunicação entre as novas nações e para a consolidação de sua nova organização política governamental e, ainda, tinham um desejo de "educar" e "civilizar" seu povo, adotando um idioma reconhecido internacionalmente.

A partir daí, o espanhol expandiu-se vertiginosamente, passando a ser falado em praticamente toda a América do Sul, à exceção do Brasil, e em vários países da América Central, bem como no México, na América do Norte, embora a sua difusão como língua estrangeira ainda se restringisse basicamente a alguns países da Europa, como França, Itália e Alemanha.

Nas Américas, o único país que demonstrava interesse em aprender esse idioma estrangeiro eram os Estados Unidos. Em 1753, Benjamin Franklin, no *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania,* recomenda a aprendizagem de espanhol a todos aqueles "que aspiren a ser mercaderes" (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 301). Ainda conforme esse autor, o interesse desse governante e a ajuda prestada por ele para o ensino das línguas estrangeiras "debe ser puesta de relieve. Era un hombre que creía en las ventajas derivadas del conocimiento de otros idiomas y ponía en práctica tales creencias".[8]

No Brasil, talvez pelas disputas entre Espanha e Portugal, que se davam por interesses de conquista e defesa do território, e/ou talvez pela relativa facilidade de comunicação, visto que as duas línguas são parecidas, não existia o interesse pelo aprendizado da língua do outro, nessa época. Como exemplo, pode-se observar em Villalta (1997, p. 344) que no Extremo Sul gaúcho, havia uma grande mobilidade entre portugueses e espanhóis, facilitada pela constituição física da região, com poucos acidentes naturais. Existia, então, "uma estreita e beligerante convivência entre hispanos e lusos, entre as línguas espanhola e portuguesa". Segundo ele, entre

[8] Deve ser posta em destaque. Era um homem que acreditava nas vantagens derivadas do conhecimento de outro idioma e punha em prática tais crenças. (Tradução minha)

1580 e 1644, "o bilingüismo se espraiava pelos lares onde se reuniam elementos dos dois povos, mas o castelhano, pode-se conjecturar, não se transmitia aos descendentes".

Mais tarde, o fato de o Brasil procurar manter distância dos países hispano-americanos durante um grande período da nossa história, buscando aproximação com os Estados Unidos[9], inclusive com acordos que influenciaram o formato educacional brasileiro, ajudou a aguçar essa "antipatia" ao povo hispano, primeiramente, estendida a sua língua.[10]

A história das relações entre Brasil e os outros países da América do Sul nos mostra que houve muito mais distanciamento que unidade. A diversidade cultural é imensa no Brasil e a América Hispânica se subdivide em várias nações, nas quais um dos únicos traços em comum é a língua. Falar português ou espanhol torna-se, desse modo, um traço identitário que marca as diferenças entre as duas Américas[11], mas que nem de longe se resumem a isso.

Inicialmente, é importante destacar que Portugal e Espanha tinham já suas próprias divergências, o próprio Estado português se formou depois de longa batalha pela independência com relação ao império espanhol. O velho sonho de Castela em unificar a Península ibérica foi conseguido pelo casamento entre famílias reais e ataque a inimigos comuns, e o império português tornou-se uma espécie de complemento do império espanhol. "O propósito de castelhanizar Portugal gerou uma cultura peninsular bilíngüe e a perda de autonomia desse território frente à Espanha, após a derrota de D. Sebastião em Alcácer Quibir." (PEREIRA, 2003) A partir daí, Portugal teve que lutar por mais 28 anos, pela sua total independência, já no governo de D. Pedro, em 1668.

Apesar de Portugal ter a Espanha como aliada em algumas situações, ela era também sua adversária e isso repercutiu de maneira fundamental na formação da

[9] Sobre a influência norte-americana na educação brasileira e nos costumes dos alunos ver: Banducci, M. A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). Dissertação de Mestrado, UFMS. Campo Grande, 2006.

[10] É importante destacar que a recíproca é verdadeira. Também os países hispano-americanos, marcadamente Argentina, buscavam seus próprios interesses na Europa e Estados Unidos e não nos seus vizinhos.

[11] O discurso da diferença reafirmado tantas vezes e por tantos meios acabou por construir uma representação sobre a "outra" América, a América "deles", diferente da "nossa", justificando o uso do numeral nesta e em outras passagens do texto.

América Latina e nas relações entre América lusa (Brasil) e América espanhola (demais países da América Latina).[12]

Prado (2003?), em um texto sobre o Brasil e sua relação com a América do Sul, destaca dois períodos da história em que as divergências se acirraram e fizeram com que ambos se dessem as costas, provocando seu distanciamento político e cultural. O primeiro período, da formação do Estado Nacional e das definições territoriais, e o segundo, da República, no fim do século XIX.

A autora tem como fontes recortes de jornais, com escritos de historiadores e políticos, além de críticas literárias, acompanhando essa perspectiva do distanciamento do Brasil e da América do Sul. Ela afirma que esses autores têm um discurso original, impregnado de símbolos e idéias que fundamentaram uma interpretação brasileira - uma "memória coletiva" - sobre os países hispano-americanos e complementa que pensa "que a repetição continuada dos mesmos argumentos contribuiu para a constituição de um imaginário (...) sobre a outra América, dissociando-a, separando-a do Brasil".

Uma das primeiras divergências que se aponta é o fato de que existiam regimes políticos antagônicos entre as duas Américas. Prado cita dois historiadores da época, Karl Friedrich Philipp Von Martius e Francisco Adolfo Varnhagen, que defendiam a monarquia, regime que vigorava no Brasil, como representativa da "civilização", da união e do poder, em contraposição às "repúblicas caóticas", vigentes nos países hispano-americanos, em que imperava a desordem, a desunião e a fragmentação. Segundo eles, deveria estabelecer-se uma diferenciação entre "nós" e "eles", entre "civilização" e "barbárie". Essas foram as idéias difundidas nas escolas e meios de comunicação da Corte e das províncias brasileiras. Os países da América espanhola eram colocados como potenciais inimigos do Brasil.

Uma das principais disputas aconteceu entre Argentina e Brasil pela posse da Banda Oriental do Prata. Esse conflito estendeu-se por quase 30 anos, só vindo a ser resolvido com a intervenção da Grã-Bretanha, em 1928, que reconheceu o Estado Oriental do Uruguai como país soberano.

---

[12] O conjunto dos países americanos de origem latina constitui-se de Porto Rico – ao sul dos Estados Unidos – mais vinte países independentes: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, El Salvador, Uruguai e Venezuela. Desses, apenas o Brasil e o Haiti não tem o espanhol como língua oficial.

Ao lado do embate armado, travaram-se outros, no campo das idéias, em que estudiosos de ambos os lados pretendiam justificar o seu direito às terras em disputa. Os brasileiros defendiam a presença de uma "fronteira natural" que ia do Amazonas ao Prata, indicando que esse território "sempre nos pertencera".

Em 1823, uma carta de um leitor do *Observador Constitucional*, transcrita no *Diário do Governo*, afirmava que a Banda Oriental estaria muito melhor sob a proteção e segurança do monarca, pois

> "o resto da América Espanhola, retalhado em estados diferentes, e muitos d'estes ainda divididos em partidos, mal pode cuidar cada uma de sua segurança e arranjos internos, e muito menos concorrer por meio de socorro para os outros; que nestas circunstâncias é-lhe sem comparação mais vantajosa a sua incorporação ao Império do Brasil, poderoso, respeitado, e já na sua nascença solidamente baseado, como ele se acha, do que a outro qualquer estado". (apud PRADO, 2003?)

Do lado argentino, defendia-se a incorporação desse território às Províncias Unidas do Rio da Prata, por conta do que chamavam de continuidade histórica, segundo eles, respeitando o que havia ficado estabelecido durante o período colonial. Argumentavam também sobre a falta de respeito aos direitos individuais que existia no regime monárquico. Os meios de comunicação argentinos caracterizavam a guerra como sendo um conflito entre monarquia e república. Indicavam o caráter europeu e anti-americano do sistema político brasileiro, em que o próprio monarca era europeu, portanto, defendia os interesses do seu país de origem. Em contrapartida, o sistema republicano era a marca da liberdade, representava o rompimento com a Europa e a identidade americana presente nos países em que esse regime vigorava.

Já que as diferenças se davam, pelo menos no discurso, em termos de regime político, monarquia *versus* república, a passagem do Brasil para o regime republicano deveria, pelo menos em tese, amenizar as diferenças e abrandar os discursos, no entanto, tal não ocorreu, pois essa mudança de sistema de governo não significou uma negação total da monarquia. A república, no Brasil, foi considerada uma progressão natural rumo à modernização do país, mas sem deixar de reconhecer que a monarquia tinha deixado importante legado à nação, entre eles a manutenção da unidade e grandeza do território.

A partir da Proclamação da República houve uma sensível aproximação do Brasil com os Estados Unidos e o conseqüente afastamento do eixo da diplomacia de

Londres para Washington. Esse processo ficou mais intenso com a entrada do barão do Rio Branco para o Ministério das Relações Exteriores, onde permaneceu de 1902 a 1912. Sua política objetivava alcançar para o Brasil a posição de primeira potência sul-americana, visando ao prestígio internacional do país.

Fausto (2006) argumenta que, por conta da disputa pelo reconhecimento de potência sul-americana, buscado pelos dois países e por questões militares e armamentistas, novamente há um afastamento entre Argentina e Brasil, que haviam ensaiado uma reaproximação nessa época. O Brasil, inclusive, aproximou-se das nações menores – Paraguai e Uruguai – e também do Chile, para limitar a influência da Argentina. Nesse período, o Brasil também resolveu alguns conflitos territoriais com vários países como Uruguai, Peru e Colômbia e, na região amazônica, venceu os bolivianos na disputa pelo Acre.

Entretanto, as aproximações feitas com vários países da "outra América" no campo político não conseguiram fazer com que as diferenças identitárias fossem deixadas em segundo plano e a dificuldade em estabelecer-se um diálogo recíproco continuou. A ausência do interesse em intercâmbios culturais e lingüísticos, por um bom período da história, fez com que brasileiros e hispano-americanos não se vissem como interlocutores.

Além da questão política, o estranhamento também se dava por outros motivos e dos dois lados. Como exemplo, transcrevem-se dois casos que ilustram de maneira esclarecedora o imaginário dos hispano-americanos em relação aos brasileiros. O primeiro, citado por Prado (2003?) esclarece que as diferenças eram percebidas em termos não apenas políticos, mas também de formação étnica. O Brasil era visto como terra de "degeneração" e "deformidade", pelo seu convívio com os negros.[13]

> Em suas "impressões" de viagem ao Rio de Janeiro, Domingo Faustino Sarmiento, figura exponencial do mundo político argentino, expressava sua estranheza diante do mundo brasileiro, tão diferente do que ele conhecia. Em primeiro lugar, ele estava nos "trópicos", sobre os quais tinha os mais negativos sentimentos, seguindo a leitura de Montesquieu. Em segundo lugar, o Brasil era a terra da escravidão, que se apresentava no Rio de Janeiro "em toda sua deformidade". Sua visão negativa sobre o Brasil relacionava-se ao convívio entre brancos e escravos, já que os negros eram "incapazes de elevar-se às altas regiões da civilização". "A

[13] O conflito étnico aqui apontado teve repercussão apenas entre os países do chamado Cone Sul, visto que alguns países hispano-americanos como Equador, Colômbia e outros também tiveram força de trabalho escrava e formação étnica semelhante a do Brasil.

> raça branca no Rio de Janeiro está castigada pelas doenças africanas, que participam do caráter odioso e deforme das degenerações dos trópicos, nos quais o que não chega a ser belo, é monstruoso e repugnante". Dessa maneira, a diferença era percebida por Sarmiento em outros termos. A Argentina não deveria ser confundida com essa terra de "deformidades" e "degeneração".

O segundo caso, e não menos importante, é um relato de um fato recente feito por Pereira (2003):

> Participando do IV Encontro de Críticos de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, realizado em agosto de 2000, em Santiago do Chile, pudemos observar a dificuldade de setores da América do Sul no sentido de compreender os hábitos culturais do Brasil, quando um professor universitário chileno, durante sua exposição em mesa-redonda, disse que "se pensamos em pornografia, lembramos do Rio de Janeiro".(...) Esse fato não teria a menor importância, se não tivesse ocorrido num evento internacional cuja pretensão era avançar em discussões a respeito do tema "Reinvenções da América Latina: literatura e identidade" (...)

A autora afirma que o discurso ainda está impregnado de *pré-conceitos* a respeito da formação étnica e política desses países e que é reproduzido levianamente, inclusive por estudiosos. São traços da cultura social que se disseminam tacitamente e que são difíceis de expurgar. Formam mesmo um "imaginário coletivo" e um estranhamento que se mantêm até hoje, embora em menor escala. Até mesmo fatos corriqueiros, rixas pitorescas daquelas que viram chistes, conversas de botequim, como a rivalidade entre Brasil e Argentina até no futebol, o apelido nada carinhoso pelo qual os brasileiros são conhecidos pelos vizinhos: *macaquitos*, etc., exemplificam o que está se querendo destacar.

A partir das definições de Pérez Gómez (2001) de cultura social e cultura experiencial e de como essas culturas influenciam as opiniões e ações dos alunos dentro da escola, pode-se inferir, no que se refere aos acontecimentos apontados, que o brasileiro experimenta um preconceito, com relação à língua espanhola ou, no mínimo, uma indiferença e conseqüente falta de motivação em aprendê-la. Nesse sentido, é pertinente pensar que, mesmo inconscientemente, o aluno é influenciado por todos esses acontecimentos para a construção de sua visão de mundo em relação aos países hispânicos e a sua língua.

Os fatos históricos aqui relatados concentraram-se, propositalmente, nos países do chamado Cone sul, visto que o lócus da pesquisa é Campo Grande, capital

de Mato Grosso do Sul, estado este que faz fronteira com Paraguai e Bolívia e tem uma história de grande contato com os imigrantes e a cultura desses países. A estreita ligação do sul-mato-grossense, com os costumes e a língua desses povos influenciam, como buscarei mostrar nos capítulos seguintes, a constituição da disciplina Língua Espanhola em nossa cidade e, de maneira particular a importância atribuída à disciplina, principalmente no período estudado.

A ex-aluna EC, perguntada se alguma vez percebeu algum preconceito em relação à língua espanhola, expõe:

> [...]mas, eu me lembro, posso me lembrar assim que isso... eu via preconceito de pais de alunos, vamos dizer de uma classe...[...] Eu me lembro que eu enxergava em algumas pessoas esse preconceito, sim com a música paraguaia, sabe? Por exemplo, a gente tinha regente, nós cantávamos música clássica, participava do coral... era sempre muito mais aceito do que ... então, eu entendo que tinha sim, um preconceito aí com essa cultura, sabe? (ANEXO C, p. 137)

Cabe indicar que, à exceção da Argentina, os países aqui citados não têm uma importância econômica significativa no nosso continente, pode-se dizer que são países "pobres". Parece que, também por isso, o aluno não vê relevância no aprendizado de sua língua. O professor Lins expõe sua opinião da seguinte maneira: "Não se tratava de 'preconceito', entendido como tal, apesar de reconhecido como 'primo pobre'. O que pegava era a inutilidade do mesmo..." (ANEXO B, p. 126). Quer dizer, o fato dos países hispano-americanos serem considerados "primos pobres" era sim um fator de rejeição ao aprendizado da língua.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 32), "a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá sempre num contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo freqüentes as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição subconsciente." Sendo assim, julgo importantes essas considerações, visto que a rejeição ou a indiferença ao país de origem de determinado idioma, pode fazer com que o público alvo do ensino, que são os alunos, na maioria das vezes, já tenha uma expectativa de aprendizagem precária e distorcida, o que acarreta insuficiente motivação e falta de identificação cultural com a língua em estudo.

As imagens e as representações que o estudante tem sobre as culturas e os países que estão nesse processo influenciam muito a aprendizagem da língua estrangeira. Santos (2002) afirma que

> A relação com o estrangeiro está marcada pela atração, pela rejeição – o que talvez seja mais freqüente – por movimentos contrários motivados ora por uma, ora pela outra. Pesa o valor que se dá à cultura ou ao grupo a que se pertence e se as características atribuídas ao outro grupo são valorizadas ou não, se é um grupo ao qual se deseja pertencer.

Para a língua espanhola como disciplina escolar em Campo Grande, essa aproximação parece ter sido considerada negativa. Por conta da familiaridade com a língua e a cultura dos países vizinhos, e por considerá-las "sem prestígio", acabam por não valorizá-la, ou remetem o espanhol da escola à Espanha, para dar um significado à aprendizagem.

A ex-aluna ASC estabelece uma interessante distinção a respeito do espanhol que estudava na escola e o que ouvia no dia-a-dia:

> Pensava que o espanhol falado aqui era o espanhol caipira e o da Espanha, mais elegante, rico e interessante do ponto de vista literário. O espanhol apresentado pela professora era quase que outra língua, outro registro. A impressão que dava era que estava num outro nível, mais culto. Na época, as culturas paraguaia e argentina, principalmente, eram muito mais presentes no cotidiano da cidade, nos bailes tocava-se polca paraguaia, convivíamos com paraguaios e bolivianos, inclusive na escola, mas era diferente... (ANEXO C, p. 131)

Identifico na fala da ex-aluna, uma valorização ao espanhol ibérico, quando afirma que entendia a diferença das variantes com as quais tinha contato como "mais caipira" para o hispano-americano, talvez por perceber os costumes dos povos com que convivia como caipiras; e "mais elegante, rico e interessante", para a variante usada pela professora, já que a Espanha talvez fosse considerada mais elegante, rica e interessante.

Essa excessiva valorização do espanhol ibérico que, por várias razões, se impôs na escola, levou à consolidação de preconceitos, à manutenção dos estereótipos e ao distanciamento da cultura e manifestações lingüísticas hispano-americanos.

Mesmo os ex-alunos que disseram não haver preconceito, que gostavam do espanhol e que haveria interesse em aprendê-lo, mesmo que não fosse obrigatório, admitiram que seu interesse era mais pessoal que por necessidade. O ex-aluno IGF afirma:

> Fora da escola, principalmente eu gostava de espanhol porque eu tinha meus amigos, vamos dizer assim, da época do estadual mesmo, no ginásio, ou antes que eram... Eles eram nascidos em Porto Murtinho[14] e até hoje são meus amigos. Então, eles sabiam espanhol, a mãe deles por exemplo era de lá e ela falava... até falava bem arrastado, né? O espanhol, castelhano, né? Então, eu tinha interesse porque o que eu aprendia lá, eu chegava lá, conversava com eles, tentava falar o espanhol, então pra mim era muito bom. (ANEXO C, p. 140)

Mas logo depois, perguntado se o aprendizado foi importante para seus estudos posteriores, afirma:

> Não, não acho. Porque o negócio é o seguinte... língua, língua, o estudo de línguas, no meu caso que fui até o 3º científico, nem uma delas foi exigida ou foi essencial pra nada, nem uma delas. (...) Mas olha, eu estudava muito mal (...), era um monte de língua e a gente no fim não aprendia nada. E o espanhol eu me dei melhor porque é uma língua neolatina e os amigos que eu tinha, esses de Porto Murtinho, então a gente sempre estava tentando confabular. (Idem)

Essa afirmação de que o espanhol é mais fácil que as outras línguas, também já se trata de um "senso comum" e aparece com muito mais freqüência nos estudos relacionados à disciplina Língua Espanhola como língua estrangeira no Brasil. A falta de interesse do aluno pela língua espanhola é, geralmente, atribuída apenas à semelhança com o português, de mesma raiz latina e as questões relacionadas aos fatores externos de relacionamento entre os países hispânicos e o Brasil nem sempre são levadas em consideração.

1.3 A língua espanhola para o brasileiro: semelhança, facilidade = portunhol

Na realidade, duas situações contribuem para o desprestígio da disciplina Língua Espanhola pela escola: a) a configuração territorial (conflitos) e cultural (distanciamento) das duas Américas que formam a América do Sul disseminou uma cultura social de estranhamento entre elas, extensivas à língua; b) a relativa semelhança entre as duas línguas criou um senso comum de que não há a

[14] Cidade à sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, que faz fronteira com o Paraguai, separado da *Isla Margarita* e *Colonia Peralta* apenas pelo rio Paraguai.

necessidade de se estudar o espanhol para comunicar-se com um falante nativo desse idioma, sendo perfeitamente dispensável o seu ensino na escola.

O segundo argumento, no entanto, afeta diretamente a cultura escolar, visto que esse discurso é reproduzido não apenas pelos alunos, mas por todos os sujeitos sociais da escola. Acredito que a maneira como se deu a entrada dessa disciplina na escola, ou a definição de como seria passado o conteúdo, acabou por ratificar o pensamento comum a respeito da facilidade de aprendizado, especialmente em Campo Grande, em que há um contato direto com falantes nativos dessa língua.

Ao iniciar qualquer estudo de uma língua estrangeira, o aluno costuma ter representações sobre a língua – a própria e a do outro – que podem facilitar ou prejudicar seu primeiro contato com ela e seu posterior aprendizado. Ele já chega para a aula com idéias pré-concebidas sobre o que e como irá aprender. O espanhol no Brasil pode ser considerado "uma língua singularmente estrangeira".[15] (CELADA, 2002), pois o que constitui o imaginário brasileiro sobre essa língua é de que se trata de um idioma fácil e de desnecessária aprendizagem, principalmente pela relativa proximidade que ela tem com a língua portuguesa.

Dentro da escola, os argumentos que se ouvem para a falta de interesse circulam ao redor de ao menos três idéias básicas pré-concebidas a respeito dessa língua e que dizem respeito à relativa semelhança entre os dois idiomas, segundo Gonzáles (2000): há aqueles que pensam que não precisam aprender a língua espanhola, pois essa proximidade facilita o entendimento ("se entendo e sou entendido não preciso aprender a falar a língua"); há aqueles que começam a estudar a língua espanhola e percebem que essa proximidade não é tão grande assim e que tal facilidade não se confirma; ou ainda aqueles que caem na cilada do "portunhol", ou seja, fazem uma mescla das duas línguas e acabam não falando nem uma nem outra.

Celada (2000) afirma que as pessoas que se aproximam de uma língua estrangeira com o objetivo de dominá-la têm em mente a convicção de que esse conhecimento lhes trará êxito profissional, ou um saber científico, ou mesmo a possibilidade de transformá-las em pessoas mais cultas e refinadas. No caso do espanhol, segundo ela, "não lhe foi atribuído um suposto saber pelo que valesse a pena o trabalho de submeter-se a seu estudo". A ex-aluna ASC conta:

---

[15] Título de sua tese de doutorado: "Espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira".

> Parecia que o espanhol não era importante, era uma língua menor. No caso do inglês, havia um motivo para se aprender. A influência americana no Brasil era grande naquela época, talvez até maior do que se apresenta hoje, na questão cultural. Era a língua que daria maiores oportunidades. No caso do espanhol, não tinha importância. "Estudar espanhol para quê?", os alunos se perguntavam, talvez porque já tinham um pouco de conhecimento da língua, achavam que não tinha necessidade de estudar essa língua na escola.(ANEXO C, p. 131)

Essa suposição de conhecimento é outra questão muito importante a ser considerada quando se quer evidenciar a falta de interesse em se aprender essa língua na escola. Desde sempre, a idéia de que, por ser o espanhol uma língua muito próxima ao português, *línguas irmãs*, é possível manter uma conversação exitosa com qualquer falante dessa língua estrangeira foi ouvida e disseminada na sociedade. A ausência de estudos sobre o espanhol no Brasil e, em contrapartida, do português nos países hispânicos, fez prevalecer "um desconhecimento mútuo apoiado, no entanto – e isto é talvez o mais problemático – em uma *pressuposição de conhecimento*". (CELADA & GONZÁLEZ, 2000, p. 37)

A conseqüência disso é a crença que se disseminou da grande semelhança entre o espanhol e o português e a idéia de que seu aprendizado pode se dar muito rapidamente, apenas em termos de análises contrastivas das diferenças, como se a língua fosse um amontoado de palavras desconexas. Tal concepção acaba alimentando a sensação de que é possível fazer-se uma apropriação instantânea da língua do outro, apenas substituindo palavras que são diferentes – cerca de 10%, segundo estudiosos do léxico.

O que fica implícito nesse modo de pensar é o fato de que uma das línguas sempre é vista como uma *versão* possível da outra, ou seja, o discurso muitas vezes ouvido pelos alunos de que "o espanhol é um português piorado" ou "tem uma sonoridade muito feia", acaba por determinar uma postura alternativa de uso da língua estrangeira, o conhecido "portunhol", e a ilusão da representação que se faz: espanhol-língua parecida-língua fácil.

Tal conceito sobre a língua espanhola disseminou-se também entre pesquisadores da língua e, inclusive, como afirma Celada (2000), foi motivo para vários trabalhos editados que tinham como objetivo fazer uma comparação "termo a termo", especialmente em nível lexical.

A autora cita dois estudos que inauguraram um "gesto fundador", seguidos por vários outros manuais e gramáticas que tinham esse mesmo pressuposto. Analisa

a *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, e o *Manual de Espanhol*, de Idel Becker, verificando principalmente o discurso desses autores que inaugurou o estudo do espanhol em termos comparativos. Afirma que eles apresentam o estudo em termos de semelhança/facilidade em enunciados como: "O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda a gente sabe." (NASCENTES, 1934, p. 4, apud CELADA, 2000, p. 46), e "Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol..." (idem). A conseqüência lógica desse discurso é o já apontado estudo superficial da língua, ou sua "inutilidade".

Identifico aí uma contradição que é observada ainda hoje. Se por um lado a semelhança entre as línguas dá o direito de "não aprendê-la", pois é "fácil", por outro, indica que existe um conhecimento superficial dela, ou "não se sabe". Ora, esse não seria um motivo para estudá-la?

A respeito disso, Nascentes (1934, p. 4, apud CELADA, 2000, p. 49) faz uma afirmação que, de certa maneira, justifica sua posição de tratar a língua comparando as diferenças e fixando-se nelas.

> A extrema semelhança das duas línguas, entretanto, (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença.

Em termos metodológicos, O *Manual* de Idel Becker[16] segue a mesma perspectiva da *Gramática* de Nascentes, dando ênfase às diferenças (vistas como únicas dificuldades), segundo as três divisões clássicas da gramática: o sistema fonético, a morfologia e a sintaxe.[17]

O jogo de pares "semelhança/facilidade", "dificuldade/diferença" permanece na imagem que se tem da língua espanhola e as duas primeiras publicações didáticas para o ensino de espanhol a brasileiros contribuíram significativamente para tanto. Celada (2000, p. 50) conclui que "os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o

[16] Embora, como será verificado no terceiro capítulo deste trabalho, esse autor também tenha tido como pretensão, ajustar-se ao Programa Oficial vigente no período de sua publicação.
[17] Para maiores informações sobre publicações para o ensino de espanhol ver: QUINTANS SEBOLD, M.M. 1998. "A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil, ABEH, 8, p.33-38.

Manual de Becker consolida e consagra". Esse manual foi amplamente utilizado nas escolas a partir da implantação obrigatória do espanhol na escola, em 1942 e, ainda em 1993, era reeditada e vendida, estando à época na septuagésima nona edição, prova de que o ensino contrastivo ainda é muito valorizado.[18]

A autora termina sua análise dizendo que se verificam, na discursividade "fundada" por Nascentes, expressões de uma "filosofia espontânea".

> En realidad, podríamos decir que surgió dentro de un marco de cierta adecuación científica teniendo en cuenta los estudios de la época. Pero, retrospectivamente, a la luz de sus efectos, podemos señalar que en el gesto fundador se entretejieron alianzas entre la perspectiva del sentido común y la del estudioso, hecho que implicó una identificación con imaginarios lingüísticos del sujeto aprendiz o del simple sujeto del lenguaje. (CELADA, 2000, p. 54)[19]

Ou seja, o senso comum acabou sendo validado pelo discurso dos estudiosos. Estes, por sua vez, foram sendo "copiados", sem uma análise mais profunda e acabaram servindo de "modelo", embora tais autores não se autodesignassem fundadores.

A pretensão deste estudo não é discutir métodos, no entanto, é impossível desprezar a sua capacidade de "motivação" para o aprendizado e, neste caso, pode ser considerado também, mais um foco de resistência ao ensino do espanhol na escola. O objetivo principal do aluno que estuda uma língua estrangeira é aprender a comunicar-se nessa língua, não apenas no sentido de fazer-se entendido, mas tendo fluência adequada tanto escrita quanto oral, dentro de diferentes situações. O que ocorre no tipo de abordagem proposta por esses autores é que o aluno tem uma aproximação muito mecânica com a língua alvo, o ensino fica mais ao nível lexical, sem levar em conta as nuances e as possibilidades de estrutura que a língua apresenta para uma efetiva comunicação.

Fanjul (2002, p. 18) aponta que mais do que o léxico ou as comparações sintáticas que se faz sobre as duas línguas, é interessante pensar que o "diferente"

[18] Como ilustração ao que se afirma, em Campo Grande, a primeira turma de Letras, habilitação português/espanhol, de 1992, da qual fiz parte, ainda usava esse livro como material de apoio de exercícios. No capítulo III, voltarei a falar do Manual, apresentando as práticas no Colégio Estadual Campo-Grandense.

[19] Na realidade, poderíamos dizer que surgiu dentro de um marco de certa adequação científica tendo em conta os estudos da época. Mas, retrospectivamente, à luz de seus efeitos, podemos destacar que no gesto fundador se entrelaçaram alianças entre a perspectiva do senso comum e a do estudioso, fato que implicou uma identificação com imaginários lingüísticos do sujeito aprendiz ou do simples sujeito da linguagem. (Tradução minha)

passa necessariamente pela dimensão cultural. "Aquela dimensão em que o que parece pesar não é tanto falar português ou espanhol mas ser brasileiro ou argentino, 'de cá' ou 'de lá'".

É inegável que a facilidade de entendimento existe. É claro também que não se está querendo que o brasileiro fale espanhol como o falante nativo, ou vice-versa, no entanto, as "diferenças" apontadas ao aprendiz brasileiro não podem ficar apenas no nível lexical, como sugerem essas primeiras publicações. Os enunciados, segundo esse autor, estão carregados de historicidade e isso pode ser verificado na superfície discursiva, em palavras, sintagmas, enfim, na língua, "para além das conjugações e concordâncias" (idem, ibidem, p. 19). Os processos de produção de sentido, que tem a ver com os costumes, crenças e valores históricos de cada país, não são um módulo à parte, desvinculados da língua e das suas funções comunicativas.

Retomando o que os estudiosos das disciplinas escolares apresentam[20], percebo que, no caso da língua estrangeira, isso ainda é mais evidente, justamente porque a visão que se tem sobre o outro, as impressões e as relações do nosso país em relação ao país que fala a língua estrangeira influenciam diretamente na escolha de tal ou qual língua estrangeira a ser ensinada: o que Chervel caracteriza como "as grandes finalidades que presidiram sua constituição" e que determinam a entrada de uma disciplina na grade curricular, num sistema de ensino.

Assim, os dois fatores abordados, o primeiro a respeito da percepção do brasileiro sobre os países sul-americanos, extensivos a sua língua, e o segundo aos primeiros esboços da aplicação da disciplina Língua Espanhola na escola, exemplificado pelas primeiras propostas de manuais de ensino; afetam diretamente a gênese da disciplina, as variáveis sociais que se levam em consideração ao se identificar um determinado saber como passível de transformar-se em conhecimento aplicável na escola. Como se verá nos próximos capítulos, o primeiro fator é mais considerado pela instância político-administrativa e o segundo pela escola.

[20] Principalmente quando afirmam que a introdução de uma disciplina escolar no currículo tem relação direta com os saberes que a sociedade considera importantes, e até mesmo essenciais, para o futuro das novas gerações e para seu relacionamento com o mundo que os cerca.

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO PRESCRITO: AS FINALIDADES DO DISCURSO OFICIAL

Na introdução, enfatizei que, embora seja possível estudar uma disciplina escolar nas suas especificidades, não se deve desconsiderar o fato de que, para existir na escolarização, elas dependem da elaboração e implementação de currículos, visto que é parte integrante deles. Neste capítulo, abordarei a definição de currículo que sustenta minhas análises e apresentarei um breve relato sobre a história da disciplina Língua Espanhola no currículo brasileiro, destacando o discurso dos legisladores para justificar sua implantação obrigatória.

Trata-se de uma parte do currículo, o currículo prescrito, que justifica, pela ótica dos legisladores, a presença de determinadas disciplinas na escola e seu funcionamento. Considerei as leis educacionais que vigoraram no período mais amplo estudado (de 1942 a 2005) e os Projetos de Lei, de vários deputados e senadores que propuseram a inclusão da disciplina Língua Espanhola no currículo, analisando principalmente as justificativas para essa inclusão.

2.1 O currículo em uma abordagem relacional: Goodson e Gimeno Sacristán

O currículo é uma "tradição inventada"[21], na medida em que sua forma pré-ativa é estabelecida socialmente, envolvendo discussões e conflitos datados e tende a ser visto como algo que tem continuidade com um passado histórico. No entanto, nem sempre essa continuidade existe. Dependendo das lutas sócio-políticas e discussões intelectuais, acontecem rupturas e mudanças significativas que só podem

[21] Hobsbawm & Ranger (1995, p.1), dizem que "tradição inventada inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável". O currículo encaixa-se nesse segundo tipo, segundo Goodson.

ser percebidas por meio de um estudo sério sobre os vários aspectos de controle, as formas e conteúdos curriculares do passado.

Goodson (1995, p. 24) ressalta a importância de se estudar a elaboração do currículo, pois, se não o fizermos "estaríamos aceitando como 'tradicionais' e 'pressupostas', versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito".

Tal como a palavra cultura, o termo currículo é polissêmico, haja vista as suas várias significações ao longo da história da escolarização. Goodson[22], em um estudo sobre a etimologia e epistemologia de currículo, conta que essa palavra deriva do latim *scurrere* que significa correr e sua primeira definição foi então de um curso a ser seguido, ou conteúdo a ser apresentado para estudo. Sua primeira função na escolarização foi a associação entre conhecimento e controle, ou seja, controlar os diversos conhecimentos a que teriam acesso os indivíduos de classes sociais diferentes. A partir da constatação de seu poder para determinar o que pudesse acontecer em sala de aula, descobriu-se um outro significado para esse termo, o poder de diferenciar.

Avançando um pouco na história, a partir do momento em que currículo começou a ser visto como sinônimo de matérias escolares, centralizou-se na definição e avaliação do conhecimento examinável. As várias matérias passíveis de serem ensinadas nas escolas e a avaliação propiciaram à educação uma certa uniformidade no currículo, já que também propiciaram a possibilidade de delimitar níveis qualitativos de ensino, ou ensino diferenciado para alunos diferentes. Desde o início, currículo e disciplina têm uma relação equivalente, "o currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os 'eleitos' recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador". (GOODSON, 1995, p. 43)

É importante salientar que tal denominação de currículo, uniformizado por meio das disciplinas e da avaliação e com o poder de diferenciar, só passou a vigorar no momento em que a responsabilidade sobre a educação passou às mãos do Estado e houve a necessidade dessa uniformização. Esse modelo foi pouco a pouco se tornando único no ambiente escolar a ponto de, no fim do século XIX, ter se tornado dominante.

---

[22] Seu relato se baseia, entre outros autores, no estudo de David Hamilton (1992).

Desse modo, passou-se a entender currículo como prescrição, formulado por alguns teóricos, e receita a ser seguida pelos professores e, assim, começaram a surgir várias ofertas de teorias curriculares, em que, sob a influência americana, eram enfatizadas as formas racionais e científicas dos projetos curriculares, centrados em definições de objetivos e programas. Isso fez com que houvesse uma tendência a desvincular teoria e prática no que se refere ao currículo: uns davam total importância ao currículo prescrito, enquanto que outros defendiam o esquecimento dessas teorias e a ênfase no que ocorre dentro das escolas - as práticas - , como definidoras do currículo.

Esse breve relato sobre a história do currículo é para indicar, concordando com Goodson (1995, p. 64), a necessidade de "uma teoria de contexto que justifique a ação".

> Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo.

Esse autor propõe estudar o currículo sob uma perspectiva de construção social, de maneira relacional e integrada, currículo pré-ativo e interativo juntos[23], para desfazer a ilusão de que é a prática que, ao final, interessa, e que esta não tem relação com a teoria.

Defende o estudo sobre o currículo prescrito para que se entenda como ele está, "na realidade, socialmente construído para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros de matérias e assim por diante" (GOODSON, 1995, p. 71). Para tanto, indica que é necessária uma abordagem combinada entre a construção do currículo e as negociações para sua realização, sempre situadas historicamente, e propõe três diferentes enfoques da pesquisa curricular: o enfoque individual, em que se abordam as histórias de vida e carreira; o enfoque de grupo ou coletivo, que incluem as profissões, categorias, matérias, disciplinas, etc; e o enfoque relacional, que trata das

[23] O currículo pré-ativo refere-se às prescrições de funcionamento do ensino no âmbito da escolarização, também chamado currículo prescrito. O currículo interativo é o que, efetivamente, é feito na escola, a prática. É o chamado "currículo em ação".

transformações das relações entre indivíduos, grupos e coletividades e suas mudanças ao longo do tempo.

Em suma, o que Goodson afirma é que a diferença entre currículo pré-ativo e interativo levou muitas vezes à errônea constatação de que existe uma ruptura entre os dois e que a forma interativa do currículo pode ser considerada autônoma. O que ele sustenta é que a prática é socialmente construída nos dois níveis e que o estudo curricular deve levar em conta essa interação.

Gimeno Sacristán (2000, p. 15) também parte do conceito de currículo como construção social, apresenta-o como um cruzamento de práticas diversas e diz que "quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação."

Mais didático, sugere oito "subsistemas" ou "âmbitos" que expressam as práticas relacionadas com o currículo para analisar o sistema educativo de maneira esclarecedora:

1- O âmbito da atividade político-administrativa – refere-se às determinações exteriores do currículo. É a regulamentação do currículo pela administração educativa. Muitas vezes, esse âmbito é tomado como a explicação única do que seja currículo, visto que a margem de autonomia da intervenção política é muito grande.

2- O subsistema de participação e de controle – aqui, aparecem aqueles encarregados pela vigilância e controle sobre a concretização do currículo. São os órgãos do governo, das escolas, pais de alunos, associação de professores, etc. que, dependendo do modo de organização da escola, responsabilizam-se por essa tarefa. Esse subsistema, junto com o primeiro, é essencial para entender a influência política no campo do currículo e não vê-lo apenas sob o ponto de vista de determinantes pedagógicas e culturais.

3- A ordenação do sistema educativo – é o modo como se organiza e se ordena o sistema educativo para regular as entradas, progressões e saídas dos alunos do sistema. Esse subsistema também sofre intervenção da estrutura político-administrativa e é onde mais se percebe a seletividade do currículo para marcar diferenças sociais, profissionais e culturais.

4- O sistema de produção de meios – São os materiais didáticos. É importante salientar que esses meios não podem ser considerados como

instrumentais neutros, pois cumprem uma função de controle, principalmente em nosso sistema, em que os professores quase não têm tempo de planejar a sua prática e, dessa maneira, costumam seguir à risca a proposta dos livros didáticos.

5- Os âmbitos de criação culturais, científicos, etc. – são as influências exercidas pelas instâncias de criação e difusão do saber na seleção curricular. Principalmente a influência das universidades como instituições formadoras dos novos profissionais.

6- Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação – ligado ao âmbito anterior, é o método de transmissão do conhecimento. As várias linguagens, conceitualizações, conhecimentos e tradições propostos pelos especialistas, pesquisadores e peritos em educação, que acabam incidindo na política e administração escolares e na prática dos professores.

7- O subsistema de inovação – É uma instância mediadora em que se busca a renovação pedagógica a partir de projetos que proporcionem o aperfeiçoamento de professores e práticas. Em sociedades como a nossa[24], em que o modelo de intervenção administrativa é a tônica, esse subsistema é ainda fraco, para não dizer inexistente.

8- O subsistema prático-pedagógico – é a prática propriamente dita, ou ensino-aprendizagem. É o campo da interação e do intercâmbio entre professores e alunos.

Todos esses subsistemas ou âmbitos que se entrecruzam formando o sistema curricular, cumprem funções e possuem significados reais que só podem ser observados a partir de práticas concretas. Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 29)

> Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade.

A proposta desse autor para a definição de currículo é, então, a de um "projeto seletivo de cultura", condicionado por fatores políticos, sociais,

[24] O autor fala especificamente do sistema educativo espanhol, mas é perfeitamente possível transportar essa realidade para o Brasil, visto que aqui também isso é verificado.

administrativos e culturais, que é realizado por meio de atividades dentro do ambiente escolar, de acordo com as suas condições. Portanto, o seu conteúdo deve ser analisado como construção social, visto que "o mundo da práxis é um mundo construído, não natural." (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 49) Assim, corrobora as definições de Goodson no que diz respeito a uma teoria de contexto e afirma que currículo é "uma ponte entre a teoria e a ação" (idem, p. 47), pois entende o currículo como configurador da prática. Em outras palavras, o currículo deve funcionar como mediador entre as idéias e saberes da sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas no interior das instituições escolares.

Como se observou, o currículo é um objeto social e histórico. Sendo assim, é possível encontrar graus diferentes de intervenção no sistema educacional de acordo com a época vivenciada e os modelos políticos vigentes. De acordo com o esquema de política curricular que determinado sistema educativo assume, algumas características peculiares podem ser identificadas como coordenadas básicas desse sistema.

O âmbito da atividade político-administrativa é a instância que regula o currículo prescrito. A política curricular, segundo Gimeno Sacristán, é responsável pelas decisões gerais tomadas sobre a educação e "se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa".

> Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Na medida em que define conteúdos, orienta práticas e regula o funcionamento da escola a partir de uma seleção do saber social, a instância político-administrativa se estrutura de maneira a intervir na própria organização da sociedade, influindo na sua cultura e na ordenação social e econômica.

Entre outros aspectos, essa instância é responsável pela organização do formato curricular. Gimeno Sacristán (2000, p. 76), falando dos *códigos*[25] ou formato

[25] Segundo o autor, "os códigos são os elementos que dão forma 'pedagógica' aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de certa forma, a prática." (p. 75)

do currículo, considera que "a forma de organização dos conteúdos é parte constitutiva do próprio currículo e um de seus códigos mais decisivos."

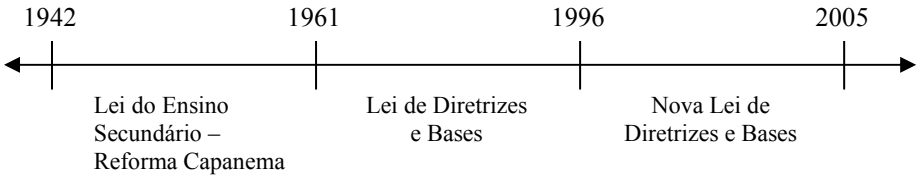
Para melhor observar essa questão, no que se refere à constituição da língua espanhola em disciplina escolar, e para esclarecer uma das questões propostas para esse trabalho, – a de que o discurso dos legisladores é diferente do discurso dos sujeitos escolares – neste capítulo, tratarei primeiramente da questão política, do currículo prescrito, visto que, como vimos, sem a intervenção legal, essa disciplina dificilmente teria espaço na escola.

No que se refere à implantação de um currículo nacional comum, a partir da década de 1930, as várias leis educacionais brasileiras sempre tratam da grade curricular a ser implantada na escola, de acordo com a graduação. A cada nova mudança nas leis educacionais ocorrem modificações também nas disciplinas a serem ensinadas nas escolas e, conseqüentemente, no ensino das línguas estrangeiras no Brasil.

2.2 Breve histórico da disciplina Língua Espanhola no currículo prescrito

A Língua Espanhola, como já foi observado, aparece como disciplina escolar obrigatória em 1942. Propõe-se, então, para a verificação da trajetória dessa disciplina escolar na legislação, a divisão em três períodos específicos: de 1942 a 1961, período em que a Língua Espanhola era obrigatória como disciplina escolar; de 1961 a 1996, durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases, considerado o período crítico das línguas estrangeiras, de modo geral, visto que se extinguiu o ensino da maioria delas; e de 1996 até 2005, ou seja, a partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases, que marca a volta da pluralidade de oferta de línguas estrangeiras, até o ano em que foi sancionada a lei 11.161, que torna novamente obrigatório o ensino de espanhol nas escolas brasileiras.

FIGURA 2 - Recorte temporal da disciplina Língua Espanhola na legislação



Seguindo essa periodização, busco resgatar um pouco da história da Língua Espanhola e identificar o seu lugar nesse contexto, verificando como ela foi introduzida na escola, tornando-se uma disciplina escolar, e seu poder de manutenção dentro dela.

Primeiramente, deve-se considerar a história da educação brasileira e as várias mudanças de paradigmas ao longo dos anos. No caso das línguas estrangeiras como componentes curriculares, houve algumas tendências e teorias bem diferentes nesse percurso histórico, que influenciaram, também, a escolha da língua estrangeira a ser ensinada.

Ao longo da história, percebe-se que foi dada preferência a línguas específicas em períodos diferentes. Leffa (1999) diz que aconteceu no Brasil o mesmo que em outros países, tanto em relação às línguas escolhidas para serem ensinadas quanto à metodologia, apenas com um retardo de alguns decênios. O latim e o grego, então, foram muito valorizados na educação jesuítica e, posteriormente, de maneira lenta e gradual, iniciando com a chegada da Família Real, em 1808, depois a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, as outras línguas, as modernas, começaram a ter *status* semelhante às línguas clássicas.

Semelhante, mas ainda menos valorizada, pois, cabe ressaltar que, nessa época, o ensino secundário no Brasil enfatizava ainda a formação clássica, visto que o currículo refletia o modelo humanista francês, portanto, a importância que se dava ao estudo do Latim[26] e do grego era maior em relação às outras línguas modernas e inclusive, em relação à língua portuguesa.

A partir do início do século XX, foram introduzidos, dessa maneira, o Francês, o Inglês, o Alemão e o Italiano e seu estudo era justificado pelo fato de

[26] A respeito da disciplina Latim no currículo brasileiro ver Braga, H.S. O Ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como Reflexo da História da Disciplina no Brasil (1939-1971). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS, 2005.

apresentar ao aluno os aspectos culturais de outros países. Essas disciplinas eram entendidas como parte formadora do espírito dos jovens.

O Espanhol começou a ser ensinado no Colégio Pedro II, em caráter optativo, em, 1919. Antenor Nascentes foi o primeiro professor catedrático desse idioma. Nove anos depois, transferiu-se da cátedra de Espanhol para a de Português, por decreto de 23 de janeiro de 1928, e a cadeira de espanhol foi extinta. No entanto, como disciplina escolar obrigatória, o ensino da Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, nas escolas brasileiras, é muito recente se comparado às outras principais línguas modernas: o Inglês e o Francês. Ao todo, pouco mais de 60 anos.

Alguns autores que pesquisam as línguas estrangeiras no Brasil costumam apontar a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942[27], como um marco positivo para o ensino de línguas nas escolas. Ainda que pareça um paradoxo, visto que teve um tom nacionalista - inclusive proibindo o ensino de algumas línguas estrangeiras de países que eram considerados inimigos e a importação de livros, revistas e jornais redigidos nessas línguas - apoiou significativamente o ensino obrigatório tanto das línguas clássicas quanto das modernas e, graças a ela, todos os estudantes do secundário saíam com "conhecimento" de pelo menos 4 (quatro) línguas estrangeiras: Latim, Francês, Inglês e Espanhol.

A importância dada pelo autor da lei ao cultivo das humanidades, tanto as clássicas quanto as modernas, e a vontade de formar no adolescente uma sólida cultura geral, parece ter sido um dos motivos para tal valorização, visto que as línguas estrangeiras, historicamente, estiveram ligadas a esses ideais. Já no capítulo I, das finalidades do Ensino Secundário, essa preocupação aparece, no art. 1º: "2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística."

A ênfase dada às Humanidades, nessa época, facilitava a presença de disciplinas que as valorizassem, principalmente na metodologia. O ensino das humanidades estava ligado, antes de tudo a uma educação moral e a uma preocupação com a formação retórica e literária dos alunos. Segundo Chervel & Compère (1999, p. 149) "a língua integra o indivíduo em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que ele partilha ao mesmo tempo com seus ancestrais e com seus

[27] Uma das leis da Reforma Capanema, que citava explicitamente as disciplinas que deveriam ser ensinadas em cada ciclo de estudos, inclusive com carga horária. Introduziu a Língua Espanhola como disciplina escolar obrigatória.

contemporâneos". Por isso, dava-se tanta importância ao estudo das línguas clássicas e, posteriormente, às *línguas vivas,* no que se convencionou chamar humanidades modernas. No caso da língua estrangeira, os conteúdos eram apresentados a partir da literatura dos clássicos e das noções de civilização, ou história e costumes do país cuja língua estava sendo ensinada.

Ademais, uma das principais discussões da época, segundo Schwartzman (1984, p. 152), dizia respeito à manutenção das tradições nacionais e da soberania. Ocorre que algumas colônias estrangeiras, principalmente alemãs, japonesas e italianas viviam em isolamento, transmitindo aos seus descendentes a sua língua e cultura e isso era entendido por grande parte dos políticos brasileiros, como uma afronta aos ideais de brasilidade. As medidas tomadas para conter essa "invasão estrangeira" foram "o fechamento de escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira, os decretos relativos à importação do livro didático em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira...", usando-se para isso o argumento de que a propaganda nazista estaria entrando no Brasil por esses meios. Na reforma Capanema, inclusive, o ensino do alemão é extinto nas escolas e substituído pelo espanhol.

O idioma *cervantino* tinha tanto os atributos pedagógicos quanto os políticos: era falado em um país europeu; tinha uma literatura consagrada mundialmente, com autores como Miguel de Cervantes e Lope de Vega; tinha heróis nacionais importantes e dignos de serem mencionados; e, do ponto de vista político, os imigrantes espanhóis no Brasil não representavam ameaça ao governo brasileiro. Nada mais natural, então, que se fizesse essa substituição. Como afirma Picanço (2003, p. 37/38),

> A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo em que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais. Isso tudo sem correr o risco (percebido na valorização de algumas culturas como a alemã, a italiana e a japonesa) de perder espaço na formação das novas gerações de brasileiros.

Note-se que está se falando do espanhol *ibérico*, dos costumes i*béricos*, dos autores da literatura *ibérica*, enfim, os referenciais educacionais buscados eram, também em relação à língua espanhola, ainda europeus. Em 1953, o professor doutor

em Filosofia e Letras da *Universidad Central de Madrid*, Angel Valbuena Prat, depois de uma visita ao Brasil escreve as suas impressões a respeito da sua recepção e aponta que o discurso que escutava aqui era o seguinte:

> "La época del dominio español, o de los Felipes, fue muy provechosa para el Brasil. Las fronteras del meridiano del tratado de Tordesillas se ensancharon, y con ellas los límites de este país enorme y siempre abierto al futuro. Los castellanos no eran enemigos, y su influencia, en São Paulo especialmente, sería clara hasta el día de hoy. España fue el primer país que ofrece un gran poeta y un gran pintor para un tema brasileño a comienzos del XVII. Leemos, para nuestra cultura fundamental, tantos libros por lo menos en español como en portugués". (PRAT, 2000, p. 11)[28]

Depois dessa citação, o autor continua falando das influências mútuas em relação à literatura e artes em geral. O texto intitula-se *"En torno al hispanismo de Brasil"*, o que deixa claro que, também entre os intelectuais da época, o *hispanismo*, dizia respeito ao *espanhol da Espanha* e suas contribuições ao ramo artístico e intelectual.

No que diz respeito às finalidades do ensino secundário, na Lei Orgânica, um outro ponto que chama a atenção é o seu caráter de ligação com as outras modalidades de ensino. No capítulo I – Das finalidades do Ensino Secundário, lê-se o seguinte:

> Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:
> *1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.*
> 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual do adolescente, a consciência patriótica e a consciência humanística.
> *3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.* (BRASIL, 1942, p. 1, Sem grifos no original)

Ou seja, esse grau de ensino ligava-se ao mesmo tempo ao ensino primário, valorizando o que o aluno já tivesse aprendido; e ao ensino superior, ou o que ele ainda iria aprender. Sendo assim, a Língua Espanhola estava totalmente deslocada

[28] A época do domínio espanhol, ou dos Felipes, foi muito proveitosa para o Brasil. As fronteiras do meridiano do Tratado de Tordesilhas se estenderam, e com elas os limites deste país enorme e sempre aberto ao futuro. Os castelhanos não eram inimigos, e sua influência, em São Paulo especialmente, seria clara até o dia de hoje. A Espanha foi o primeiro país que oferece um grande poeta e um grande pintor para um tema brasileiro no começo do século XVII. Lemos, para nossa cultura fundamental, tantos livros em espanhol quanto em português". (Tradução minha)

sob o ponto de vista da progressão, ela não aparecia nem antes, no ensino primário ou até mesmo no ciclo ginasial do secundário; nem depois. Não havia continuidade desse estudo no ciclo clássico ou no científico do secundário.

Nesse sentido, observo que o Espanhol não era tão valorizado quanto as outras línguas estrangeiras presentes no currículo. Em outras palavras, mesmo quando o ensino das línguas estrangeiras tinha uma maior valorização, quando elas eram consideradas disciplinas de destaque na escolarização brasileira, o Espanhol aparece apenas como "coadjuvante", com uma carga horária mínima em relação às outras.

O Título II, Capítulo I e II da lei, que trata da estrutura do Ensino Secundário, apresenta o rol de disciplinas que deveriam ser ministradas nos cursos ginasial, clássico e científico, bem como sua organização em séries. Em relação às línguas estrangeiras, tal lei previa o seguinte, em anos de estudo:

QUADRO 1 - Curso Ginasial, em anos de estudo, em 1942.

Série	Latim	Francês	Inglês
1ª	1	1	-
2ª	1	1	1
3ª	1	1	1
4ª	1	1	1
TOTAL	4	4	3

FONTE: Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.

QUADRO 2 - Curso Clássico, em anos de estudo, em 1942.

Série	Latim	Grego	Francês/Inglês	**Espanhol**
1ª	1	1	1	**1**
2ª	1	1	1	**1**
3ª	1	1	-	**-**
TOTAL	3	3	2	**2**

FONTE: Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.

QUADRO 3 - Curso Científico, em anos de estudo, em 1942.

Série	Francês	Inglês	**Espanhol**
1ª	1	1	**1**
2ª	1	1	**-**
3ª	-	-	**-**
TOTAL	2	2	**1**

FONTE: Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.

Na hierarquia das disciplinas, em relação às línguas estrangeiras, dava-se mais ênfase a umas que a outras. Verifica-se, pelos quadros acima, que se a opção fosse pelo curso clássico, o Latim era estudado por 7 anos, o Francês era estudado por 6 anos, o Inglês compreendia 5 anos, o Grego, 3 anos e o Espanhol, 2 anos. No caso do curso científico, o Francês e o Inglês mantinham a carga horária do curso clássico, o Latim era estudado por 4 anos, apenas no curso ginasial, o Espanhol apenas 1 ano e o Grego não era estudado.

Na exposição de motivos que justificam a proposição da Lei, do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, pode-se perceber o porquê dessa divisão. Segundo esse documento, as "nações cultas" davam aos alunos a possibilidade de estudo de até duas línguas vivas estrangeiras. Já as nações que não possuíam "grandes recursos culturais", elevavam esse número a três e a reforma optou pela última solução. O Inglês e o Francês foram naturalmente incorporados, por conta da "importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem." (CAPANEMA, 1942, p. 52). Esse pode ter sido o motivo para se conceder uma carga horária maior a essas duas disciplinas.

Quanto ao Espanhol, é introduzido porque além de ser uma língua antiga, com grande cultura e de grande riqueza bibliográfica, é uma língua falada pela maioria dos países americanos. Sendo assim, segundo o documento,

> Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, *não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro*, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. (CAPANEMA, 1942, p. 52, sem grifos no original).

Novamente, surge o tema da proximidade entre os países hispano-americanos e o Brasil como motivo para o aprendizado da língua espanhola, e também o pressuposto, na parte destacada, de que esse idioma não é de todo desconhecido para os brasileiros.

Além disso, como já foi observado, o objetivo desse estudo era o de dar instrumentos para que os alunos tivessem um acesso mais substancial à literatura escrita em espanhol. Para tanto, o idioma espanhol não necessitaria de muitos anos de estudo, justificando-se perfeitamente o reduzido tempo dedicado a ele na carga

horária total. Principalmente em relação ao Francês e ao Inglês, as duas outras línguas modernas ensinadas, o Espanhol estava muito aquém.

Ao mesmo tempo, a portaria ministerial nº 127, de três de fevereiro de 1943, apresentava o programa de espanhol dos cursos clássico e científico do ensino secundário, como mostra a figura 3 abaixo:

FIGURA 3 – Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943.

Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943. Expede o programa de Espanhol dos cursos clássico e científico do ensino secundário.

PROGRAMA DE ESPANHOL DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

I. Leitura

Far-se-á em trechos fáceis, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos.

II. Gramática

Com apoio na leitura, se tratará do seguinte:
Unidade I:
1. Artigo, substantivo, adjetivo, pronomes e numerais.
2. Flexões de número, gênero e grau.

Unidade II:
1. Verbo: pessoas, números, tempos e modos.
2. Vozes.
3. Verbos auxiliares haver e ser.
4. Verbos regulares e irregulares.

Unidade III:
1. Formação das palavras. Composição e derivação. Prefixos e sufixos.
2. Principais regras de concordância.
3. Regência.
4. Construção.
5. Arcaísmos e neologismos.
6. Barbarismos e solecismos.
7. Idiotismos.

III. Noções de história literária

Dar-se-ão ainda as seguintes noções de história literária:

Unidade I – Períodos em que se divide a história da literatura espanhola, com indicação dos principais escritores e de suas principais obras.

Unidade II – Os principais escritores, e suas principais obras, dos países americanos de língua espanhola.

IV – Outros Exercícios

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá:
1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula.
2. Exercícios para ampliação do vocabulário.
3. Exercícios de redação e de composição.
4. Exercícios de ortofonia e de ortografia.
5. Exercícios de tradução e de versão.

FONTE: VECHIA, A. & LORENTZ, K.M. (orgs.) *Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 1998.

Picanço (2003) afirma que uma das preocupações de autores de livros didáticos da época era fazê-lo de acordo com as programas oficiais vigentes. De fato, na folha de rosto do seu *Manual de Español*, Idel Becker faz constar que a edição está "de acordo com os programas oficiais, conforme portaria 966, de 2/10/51 e 1.045, de 14/12/51". O livro é dividido, então, em 7 partes:

> 1. Gramática y lecturas (30 lições);
> 2. Apéndice Gramatical;
> 3. Ejercicios de vocabulario;
> 4. Correspondencia;
> 5. Resumen de Historia de la Literatura Española;
> 6. Resumen de Historia de la Literatura Hispanoamericana;
> 7. Antología (de los autores españoles e hispanoamericanos).
> (BECKER, 1953, p. 297-301) [29]

Analisando mais detidamente o livro, verifica-se que ele contempla praticamente todo o programa oficial, mas é possível que todo esse conteúdo seja trabalhado em apenas um ano letivo, de nove meses, com duas horas de aula semanais?

As diretrizes adotadas para o ensino das línguas vivas estrangeiras, já na reforma Francisco Campos, de 1931, estabeleciam o "método direto intuitivo", que consistia, entre outras características, em ensinar a língua estrangeira usando a própria língua estrangeira.

No texto do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, constava o seguinte:

> Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.
>
> Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

Mais tarde, na reforma Capanema, os aspectos metodológicos também são contemplados. Como apresentam Machado, Campos & Saunders, no texto "História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos", publicado na revista eletrônica HELB, da UNB.[30]

---

[29] Conforme a 15ª edição do livro, de 1953.
[30] Texto completo disponível em: http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=29, acesso em 23 de julho de 2007.

> Enfatizamos que as instruções dadas levavam em conta a questão metodológica, sendo o "método direto", embora mais por denominação do que em seu uso real, utilizado por representar *"um ensino pronunciadamente prático*", sendo acatado para os idiomas vivos estrangeiros, os seguintes objetivos: "*objetivos instrumentais*" (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), "*educativos"* (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e "*culturais"* (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos).

Quando se leva em conta que o Método Direto propõe o abandono à tradução e o ensino da língua por meio da própria língua, ao analisar o programa, vê-se que este não segue totalmente o que está proposto para a metodologia, já que prevê em "outros exercícios", "5. exercícios de tradução e versão". O que se pode ver também, no exercício proposto do *Manual de Español*:

> **VERSIÓN AL CASTELLANO**
>
> 1. – Alô, Seu Paulo! Como vai o senhor? – Bem, obrigado Joãozinho. E você?
> 2. – Até amanhã, amigo André. Estimo as suas melhoras.
> 3. – Faça o favor de ler a lição. – Pois não!
> 4. – Tenha a bondade de escrever a tradução. – Com todo o prazer.
>
> **TRADUCCIÓN (heterosemánticos)**
>
> 1. - ¿Pasará el alumno en el examen? - ¡Absolutamente!
> (BECKER, p. 171)

Assim, verifica-se uma incongruência nas normas, ao mesmo tempo em que apresenta um programa volumoso, propõe que este seja executado em pouquíssimo tempo. Além disso, propõe que esse ensino seja pelo Método Direto que, segundo Sánchez Pérez (2000), se baseia no falar, no discurso contextualizado, com ênfase na conversação e técnica de perguntas e respostas e abandono à tradução. Um método que exige muito mais tempo de preparo e execução, tanto por parte do professor quanto do aluno.

A partir dos anos 1950, ocorreram mudanças dos paradigmas educacionais no que se refere às finalidades. Começa-se a pensar a educação como responsável por formar cidadãos também para o trabalho, devido à crescente industrialização.

No final da década de 1950 e início de 1960, as discussões sobre a importância da língua espanhola no contexto brasileiro estavam já bem encaminhadas, a noção de hispanismo incluindo também os países hispano-americanos já se incorporava ao discurso acadêmico e ficava cada vez mais clara a importância de estreitar os laços com nossos vizinhos, como estratégia política. Em 1964, Julio García Morejón escrevia, a respeito do Hispanismo no Brasil:

> Los últimos diez años han sido benéficos para nuestra cultura en Brasil. Ha crecido el prestigio de algunas cátedras universitarias en español. Lo hispanoamericano, que siempre tuvo, paradójicamente, menos vigor que lo español en lo que se refiere a su estudio en las universidades, comienza a preocupar bastante, como es lógico, y crece en estos momentos. (...)
> El Brasil ha ido dándose cuenta de la importancia que tienen sus vecinos hispanoamericanos y de lo urgente de una tarea de integración económica y cultural iberoamericana. (GARCÍA MOREJÓN, 2000)[31]

Levando-se em conta essa conjuntura, era de se esperar que o ensino da língua espanhola no Brasil crescesse. No entanto, o que acontece a seguir é exatamente o contrário. Uma mudança na lei praticamente acaba com a possibilidade de expansão da língua espanhola na escola. Trata-se da 1ª LDB ou lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Em essência, essa lei nada mudou. Segundo Romanelli (1986), a única vantagem teria sido a quebra da rigidez curricular e certo grau de descentralização, pois a lei previa um currículo mínimo e disciplinas optativas a cargo dos estados e estabelecimentos de ensino. Entretanto, no que se refere às línguas estrangeiras, o que a autora chama de progresso em matéria de legislação, foi, na verdade, um decreto de exclusão. Como ela bem observa:

> Dissemos em matéria de legislação, e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa. (ROMANELLI, 1986, p. 181)

[31] Os últimos dez anos foram benéficos para nossa cultura no Brasil. Cresceu o prestígio de algumas cátedras universitárias em espanhol. O hispano-americano, que sempre teve, paradoxalmente, menos vigor que o espanhol no que se refere a seu estudo nas universidades, começa a preocupar bastante, como é lógico, e cresce nestes momentos. (...) O Brasil foi-se dando conta da importância que têm seus vizinhos hispano-americanos e da urgência de uma tarefa de integração econômica e cultural ibero-americana. (Tradução minha)

A possibilidade que se abriu de ter-se um currículo mínimo desobrigou as escolas do oferecimento de mais de uma língua estrangeira. Segundo essa lei ao "Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias..." (Cap. I, art. 35,§ 1º). O currículo do ciclo colegial do ensino secundário oficial do Estado do Mato Grosso, segundo a portaria nº180/62[32], era o seguinte:

QUADRO 4 - Grade curricular do Ciclo Colegial no Mato Grosso, em 1962

SÉRIE	DISCIPLINAS	TOTAL
1ª	Português, Matemática, História da América (incluindo do Brasil), Física, Química, Biologia, **Inglês**, Educação Física	**O8**
2ª	Português, Matemática, História Geral, Física, Química, Biologia, Desenho, Educação Física	**08**
3ª	Português (obrigatória). **Latim**, Filosofia, Química, **Francês**, **Inglês**, Física, Desenho, Educação Moral e Cívica, Matemática, Biologia e Educação Física (optativas)	**12**[33]

FONTE: Quadro elaborado a partir de informações da Portaria nº 180/62. Arquivo da Escola Maria Constança Barros Machado.

No ensino secundário, ciclo ginasial, o número máximo de disciplinas era sete e no ciclo colegial o número variava segundo as séries: nas duas primeiras séries, no mínimo cinco e no máximo sete disciplinas; e na terceira série, no mínimo 4 e no máximo seis disciplinas. As várias línguas estrangeiras que eram ensinadas no ensino secundário até então, foram extintas, para que a grade curricular se encaixasse à nova legislação. Essa diminuição do número de disciplinas a serem ensinadas acabou por reduzir o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Em 1971, nova reforma foi introduzida no sistema educacional brasileiro, a Lei 5.692, que visava ao ensino profissionalizante. O Conselho Federal de Educação, nessa Lei, tinha a responsabilidade de fixar, "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins".

A redução da carga horária de ensino das disciplinas de formação geral, em especial aquelas ligadas a humanidades, foi drástica. Nesse contexto, o ensino das línguas estrangeiras foi altamente atingido, segundo Leffa (1999, p. 10) situação

[32] Livro de relatórios 1960-1963. Arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.
[33] Das disciplinas optativas poder-se-ia escolher até 05, ou seja, na prática, essa série ficava com 06 disciplinas, ministradas de acordo com as possibilidades da instituição.

"agravada ainda mais por um parecer posterior do Conselho Federal de que a Língua Estrangeira seria dada 'por acréscimo', dentro das condições do estabelecimento".

Ocorreu, a partir de então, a diminuição tanto do espaço quanto do tempo destinado ao ensino das línguas estrangeiras nas escolas e a conseqüente exclusão da maioria delas dos currículos escolares. Inaugurou-se, com isso, o monolingüísmo estrangeiro na escola brasileira e a hegemonia do inglês nas escolas ficou evidente, principalmente por causa da sobrevalorização dos Estados Unidos, dos acordos internacionais com esse país e do acesso às novas tecnologias. De acordo com as finalidades fixadas para a educação, nesse momento não fazia sentido o ensino de línguas estrangeiras e demais disciplinas ligadas à formação humanística.

Mesmo tendo tido reduzida a sua abrangência, em relação às outras disciplinas, com o modelo anglo-saxônico implantado pelas reformas, era de se esperar que a língua inglesa ganhasse mais destaque que as outras. O acesso às novas tecnologias, bem como as oportunidades de entrada no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, além da demanda de professores, faziam do inglês uma escolha natural dos estabelecimentos de ensino, mesmo que isso não estivesse explícito na lei.

As várias associações de professores de línguas que se formaram a partir de então começavam a falar em "ditadura do monolingüismo" e privilégio do idioma oficial dos Estados Unidos e de sua cultura. Essas críticas se referiam, principalmente, à política adotada pelo governo brasileiro, para a contenção do agravamento da crise do sistema educacional provocada pela demanda social por educação. Trata-se de uma série de convênios que o MEC assinou com a *Agency for International Development* (AID), ou os chamados acordos MEC-USAID, de cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro.

Picanço (2003) apresenta um relato do que ocorreu no estado do Paraná nessa época, destacando a atuação de alguns professores de espanhol para a manutenção da disciplina na escola. Segundo os depoimentos coletados por ela, houve uma grande mobilização para a criação da Associação de Professores de Espanhol, naquele estado, e a partir daí, se conseguiu algumas conquistas, como a criação dos CELEMs (Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas), onde se ofereciam cursos de várias línguas estrangeiras, além do Inglês.

Essas mobilizações ocorreram também em vários outros estados e foram fundamentais para abrir uma discussão sobre a revisão da política educacional

referente às línguas estrangeiras. Sem dúvida, a maneira de ver o ensino das línguas estrangeiras atualmente, muito tem a ver com a mobilização dos professores dessas línguas estrangeiras que perderam espaço dentro da escola. O fenômeno da criação de associações de professores de outras línguas estrangeiras (de espanhol, de francês, de alemão, etc) a partir dos anos setenta e, no caso do espanhol, mais fortemente a partir do início de 1990, teve como principal objetivo promover a volta da pluralidade do ensino de línguas, em contraposição à hegemonia do ensino de língua inglesa nas escolas a partir da década de 1960. Essas associações foram decisivas, segundo Picanço (2003), para as discussões e ações a respeito da defesa da diversidade cultural e da possibilidade de escolha por parte do aluno, da língua estrangeira a ser aprendida. A APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), que foi a segunda associação a ser fundada – a primeira foi a do Rio de Janeiro – segundo Kulikowski & Gonzáles (2000), tinha como objetivos "integrar o Brasil ao mundo hispânico e lutar para que a língua espanhola conquiste um espaço capaz de romper essa 'ditadura do monolingüismo'", referindo-se, claro, ao inglês.

No entanto, o fato que costuma ser apontado como o marco do retorno ao interesse dos brasileiros pela aprendizagem da língua espanhola é a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1990, com vistas à união aduaneira, ou livre comércio intrazona e política comercial comum, pois com uma maior integração entre os países membros, as oportunidades de trabalho crescem e a necessidade de aprender (mesmo) a língua é cada vez maior.

Kulikowski & Gonzáles (2000) afirmam que

> ... la implantación del Mercosur produjo una serie de acontecimientos que repercutieron enormemente en nuestro trabajo, entre los cuales podemos citar: el "boom" de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, con la consiguiente proliferación de cursos de todo tipo; la implantación del español en las escuelas públicas y privadas en gran parte del territorio brasileño; el surgimiento y organización de asociaciones de profesores de español en prácticamente todos los estados que no las poseían y el fortalecimiento de las ya existentes.[34]

[34] ... a implantação do Mercosul produziu uma série de acontecimentos que repercutiram enormemente no nosso trabalho, entre os quais podemos citar: o "boom" do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, com a conseqüente proliferação de cursos de todo tipo; a implantação do espanhol nas escolas públicas e privadas em grande parte do território brasileiro; o surgimento e organização de associações de professores de espanhol em praticamente todos os estados que não as possuíam e o fortalecimento das já existentes. (Tradução minha)

A partir do exposto, o retorno à pluralidade de oferecimento das línguas estrangeiras na legislação educacional acontece a partir da nova LDB, de 1996, que coloca a aprendizagem da língua estrangeira como um direito de todo cidadão. De fato, ela apresenta no seu artigo 26, § 5º: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". E na seção referente ao Ensino Médio, art. 36, III: "Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, na parte II que se refere às "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" apresentam uma introdução em que se argumenta sobre o sentido do aprendizado na área. O documento aponta que a justificativa para "a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade." e que se deve considerar pelo menos três fatores: "históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição". Também deixa claro que o objetivo do Ensino Médio é, entre outros, o compromisso de educar para o trabalho. Nesse contexto, não se pode ignorar que "no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas" e acrescenta que é imprescindível incorporar-se ao currículo desse nível de ensino aqueles conhecimentos que serão exigidos, de maneira imediata, pelo mercado.

Os PCN também indicam a possibilidade da inclusão de outras línguas estrangeiras, como disciplinas optativas, "de acordo com os interesses da comunidade", mas é evidente que, de acordo com a estrutura curricular vigente e o sucateamento das escolas públicas brasileiras é difícil que essa proposição seja efetivada. É possível afirmar, inclusive, que o inglês ainda é hegemônico na maioria esmagadora das escolas públicas brasileiras.

Nesse excerto do documento, pode-se observar, de maneira sintética, a evolução do ensino de línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira:

> No âmbito da LDB e do Parecer do CNE, as línguas estrangeiras modernas *recuperaram*, de alguma forma, *a importância que durante muito tempo lhes foi negada*. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como *pouco relevantes*, elas adquirem, agora, a

> configuração de disciplina *importante como qualquer outra*, do ponto de vista da formação do aluno. (p. 11, sem grifos no original)

Reitera-se, então, o discurso dos políticos e intelectuais da área que consideram que o ensino de línguas estrangeiras estava sendo negligenciado, principalmente nas escolas públicas, além da pouca importância dessa disciplina em relação às outras.

O pouco prestígio conferido à língua espanhola fica evidente pelos discursos dos vários parlamentares que ao longo dos anos defenderam a inclusão dessa disciplina na escola. Barros (2001), como um estudo da Consultoria Legislativa, fez um levantamento de toda a legislação atinente à implantação dessa disciplina na escola, desde 1942. Nos Projetos de Lei[35] coletados por ela, podem-se perceber as preocupações dos legisladores a respeito de todos os aspectos relacionados à língua espanhola discutidos neste trabalho.

2.3 Justificativas políticas para a implantação da disciplina Língua Espanhola no currículo brasileiro

O primeiro PL resgatado é o de nº 4.606, de 1958, do Poder Executivo. Alguns parlamentares da época entendiam que o espanhol deveria ter um destaque maior na escola, devido a vários fatores, mencionados em discursos e projetos de lei que defendiam o aumento da carga horária da Língua Espanhola, em equiparação com o Inglês. Tal PL, então, indicava a necessidade dessa equiparação, tendo em vista "a revisão da Política Continental em que se empenha o Governo, com o propósito de dar novos rumos ao pan-americanismo." Esse projeto é acompanhado de uma mensagem do presidente Juscelino Kubitschek, que o aponta como "uma resultante inafastável das amplas perspectivas que se abriram ao entrelaçamento das relações pan-americanas, através da atual política continental, de mais íntima aproximação dos países deste hemisfério." De fato, Juscelino Kubitschek defendia a união urgente entre os países ibero-americanos com a criação de um Mercado Comum Ibero-Americano, inclusive com unidade espiritual e lingüística.

[35] Os textos completos dos Projetos de lei analisados podem ser consultados em http://www2.camara.gov.br/proposicoes.

Pouco a pouco, o Brasil ia tomando consciência da importância da aproximação com seus vizinhos hispano-americanos e de sua integração econômica e cultural. A língua tem um papel fundamental nesse contexto, visto que é um elemento integrador por excelência e o seu ensino na escola regular era mais do que justificado. Nessa época, e tendo como referência essas discussões pode-se observar que o espanhol pouco a pouco ia ganhando a característica de "língua veicular"[36], ou língua para a comunicação, uma vez que ganhava espaço como opção de língua estrangeira para os negócios internacionais, principalmente no continente americano, com as várias propostas de integração entre os países latino-americanos: a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), que foi criada em 1960, o Pacto Andino, em 1969, a ALADI (Associação Latino-americana de Integração), que substituiu a ALALC em 1980, todas com o mesmo objetivo de integrar o continente com políticas de cooperação mútua, a fim de fortalecer-se economicamente frente aos outros continentes. Todas essas tentativas integracionistas não foram levadas a termo por vários motivos, dentre eles, as mudanças políticas de governo dos vários países em questão. Mas foram importantes porque serviram para por em voga a discussão a respeito da necessidade de aproximação entre os países da América Latina, em vários aspectos.

Já a partir desse primeiro PL, pode-se identificar uma sensível mudança de objetivos e finalidades para a justificativa do ensino do espanhol como língua estrangeira. Nas Leis Orgânicas, como visto, o objetivo era que o aluno tivesse um maior contato com a literatura e a cultura dos países de fala espanhola, principalmente, da Espanha, agora a necessidade passa a ser de um contato mais próximo com os vizinhos hispano-americanos, ou seja, nessa época, os parlamentares começam a dar uma maior importância à aprendizagem da língua espanhola também por motivos econômicos. A maioria dos PL analisados coloca em primeiro plano a questão da proximidade territorial com os países hispano-americanos e a necessidade de integração com essas nações como principais motivos para o aprendizado da língua espanhola.

[36] Celada (2000) usa essa expressão retirada de um estudo de Deleuze e Guattari que apresentam um "modelo tetralingüístico" segundo o qual "no horizonte de toda comunidade há quatro línguas: em primeiro lugar, a *vernácula*, qual seja, a materna, primeira e fundadora. Em volta dela se organizam a *veicular*, uma espécie de 'língua de comunicação', a *referencial*, comumente conhecida como a de cultura e a *mítica*, que promete reterritorializar-nos espiritual e religiosamente".

Ainda em 1977, o PL Nº 4.589, do deputado Daniel Silva, apontava que o Brasil "'redescobriu' seus vizinhos latino-americanos" e "em boa hora, abandonou a posição isolacionista que manteve durante décadas no contexto da América Latina, passando a integrar-se com as demais nações do Continente e com elas celebrando tratados e acordos comerciais e de amizade". Em 1983, o deputado Israel Dias Novaes, apresenta o PL Nº 867 em que afirma que o Brasil, por ser o único país do continente a falar uma língua diferente, "tornou-se uma vasta ilha (...) o que, evidentemente, dificulta contatos com os demais países latino-americanos", mas acrescenta que isso vem mudando paulatinamente e, por isso, justifica:

> Além do intercâmbio comercial, é de se notar, também, que tem havido, entre o Brasil e as nações hispano-americanas, uma maior aproximação cultural, turística, de cooperação científica e tecnológica, além de outros campos, o que enfatiza a necessidade de ser restabelecido o estudo do espanhol nos cursos do 2º grau de ensino.

A partir da Constituição Federal de 1988, mais um motivo se apresenta para as "justificações" dos senhores deputados que defendem o ensino do espanhol. Trata-se do artigo 4º, que estabelece os princípios norteadores de nossas relações internacionais. O parágrafo único desse artigo dispõe: "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações". Assim, o PL Nº 5.791/90 e o PL Nº 425/95 apresentam esse artigo para justificar que o conhecimento do idioma falado em quase todos os países da região é o ponto básico para a integração da América Latina.

No Projeto de Lei Nº 5.791/90, o deputado Omar Sabino, por exemplo, em sua justificação acerca da proposta de incluir o idioma espanhol como disciplina curricular obrigatória do ensino de 2º grau, afirma que "em termos de integração regional, como exportadores de matérias-primas, os países latino-americanos consideravam-se concorrentes". Somente com as dificuldades encontradas nos processo de industrialização começou-se a perceber as inúmeras vantagens em estreitar espaços econômicos na região. "Nasceu, assim, uma conscientização da necessidade inadiável de formação de uma comunidade latino-americana de nações, visando à integração econômica, política, social e cultural de seus povos", e completa, a seguir, que a língua é um grande fator integrador.

Dessa época também, destaca-se o PL Nº 2.277/91, do deputado Carlos Cardinal, que sugeria que nos estados brasileiros que fazem fronteira com os países que integram o Mercosul, a saber Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul, os estabelecimentos de ensino deveriam incluir a Língua Espanhola nos currículos escolares. Vale lembrar que as línguas oficiais do Mercosul são o português e o castelhano.

Ao mesmo tempo, na década de 1980, começa-se a verificar, cada vez mais, propostas de inclusão da disciplina Língua Espanhola nas escolas brasileiras, usando-se para isso o argumento do monolingüismo prejudicial. Vários PL da Câmara dos Deputados justificam suas propostas tendo em vista a questão da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras: o PL Nº 396/83, do deputado Antonio Pontes, o PL Nº 447/83, do deputado Francisco Dias, o PL Nº 2.195/89, do deputado Tadeu França e o PL Nº 3.811/89, do deputado Antonio Carlos Konder Reis, apresentam essa preocupação. Na justificação do último projeto destaca-se que o autor não deseja "o monopólio de uma língua como hoje ocorre com a Língua Inglesa." e se diz "a favor do plurilingüismo...".

Esses projetos têm em comum o fato de que manifestavam inquietação com a exclusividade do ensino da língua inglesa. O PL 447/83, por exemplo, apresenta, em sua justificativa, estudos de profissionais renomados, como a Profª Josira Salles, da Fundação Educacional do Distrito Federal, que afirmava:

> Essa política voltada para o monolingüismo estrangeiro, acarretará, brevemente, graves conseqüências ao contexto sócio-cultural brasileiro, e a estratificação dessa cultura em um único sentido, diferente do nosso – no caso, o americano -, de traduzir as formas de ver e pensar o mundo.

Outra preocupação citada era a do professor Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação, quanto à interpretação dada ao texto da Lei 5.692/71 que, segundo ele, era um tanto equivocada. Onde a lei preconizava que os currículos deveriam ter *uma* língua estrangeira moderna, as escolas interpretavam uma como numeral e não como artigo indefinido, afirmava.

Também nos PL analisados aparece o argumento a respeito da maior facilidade de aprendizado do espanhol. A indicação Nº 709/96, da deputada Maria Valadão afirma textualmente que o Espanhol é um idioma de aprendizagem mais rápida para a população brasileira pois tem "a vantagem de pertencer, assim como o

Português, ao ramo lingüístico latino". O PL Nº 6.547/82, do deputado Airton Soares aponta que "é cada vez maior a necessidade da presença de pessoas que *dominem bem* o idioma predominante na América Latina", e o PL Nº 425/95, do deputado Franco Montoro, dizia que o aprendizado do espanhol no Brasil e do português nos outros países integrantes do Mercosul "favorecerá a integração cultural e o *aperfeiçoamento da comunicação* entre os países da região" (sem grifos no original). As afirmações destacadas indicam que o fato de não haver o ensino da língua espanhola nas escolas não inviabiliza totalmente a comunicação, corroborando a afirmação anterior sobre a idéia da não necessidade do aprendizado efetivo dessa língua.

Por esses motivos, como forma de garantir a diversidade de opções, o deputado Átila Lira apresenta o PL 3.987/2000, que entre outras disposições, torna obrigatória para a escola a oferta do ensino da Língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, e facultativa para o aluno. Na sua justificativa, após fazer um breve relato da situação das línguas estrangeiras no Brasil desde 1942, afirma que o ensino de espanhol é particularmente importante "pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidades na comunicação global.", reunindo as principais justificativas dos vários PL anteriores. Esse Projeto de Lei culminou em uma Lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 e que deve ser posta em prática em todas as escolas públicas do país no prazo máximo de 05 anos.

Em suma, a história da língua espanhola como componente curricular obrigatório no Brasil, com seus altos e baixos, tem pouco mais de 60 anos. Iniciou-se por uma imposição legal, desapareceu por cerca de 40 anos, quando a legislação educacional não obrigava o seu ensino e retornou, por uma série de fatores, principalmente políticos, na década de 1990, de forma incipiente, mas disseminando-se gradativamente. Ainda assim, uma nova lei a torna obrigatória novamente nas escolas. Pergunta-se: a inclusão da língua espanhola na escola só se faz pela imposição legal? As novas realidades históricas que o Brasil atravessa em relação aos países que falam espanhol não seriam suficientes para que a necessidade de aprendizado dessa língua ocorresse? Por outro lado, como a escola recebe e articula essas mudanças vindas de cima para baixo? E ainda, que posição essa disciplina ocupa na escola regular?

Como já se destacou, a introdução e manutenção de uma disciplina escolar no currículo não está isenta de conflitos, pelo contrário, os vários sujeitos sociais têm opiniões divergentes a respeito dos saberes importantes para serem aprendidos e ensinados nas escolas. A obrigatoriedade de oferecimento de uma determinada disciplina é evidência desses embates teóricos. Às vezes, essa é a única estratégia possível para se garantir a transmissão de determinados saberes.

Na atualidade, a Língua Espanhola pouco a pouco vem se destacando. Principalmente a partir da década de 1990, as discussões acerca da importância dessa língua estrangeira no Brasil e no mundo vêm ganhando terreno. Há uma crescente valorização da Língua Espanhola constatada por várias publicações e discussões que embasam as propostas com argumentos bastante positivos.

Nos documentos legais, a partir dos PCN, o ensino do espanhol está mais do que justificado, principalmente em nosso estado, visto que a sua importância mundial está cada vez mais evidente e já não se discute mais a necessidade em aprendê-la. A cada dia, a procura pelo seu aprendizado vem crescendo e já não existem mais escolas de idiomas que não o ofereçam.

Muitos são os motivos que se apresentam para isso, entre eles, "a importância mundial que tem essa língua na atualidade", como estabelece o professor João Sedycias (2005). O título de um de seus artigos é uma pergunta: por que os brasileiros devem aprender espanhol? E apresenta dez razões em que demonstra os principais argumentos dos intelectuais defensores desse ensino nas escolas. Mais de 332 milhões de pessoas falam espanhol como primeira língua. Há mais falantes de espanhol como língua nativa do que de inglês, que conta com 10 milhões a menos de falantes nativos e há mais falantes de espanhol fora da Espanha do que nesse país. O maior número de falantes de espanhol se encontra atualmente nas Américas (do Norte, Central e do Sul) e não na Europa (Península Ibérica), o que caracteriza o evidente interesse econômico e de integração com as "nações irmãs", pois se trata de um idioma falado pela maioria dos povos americanos.

É importante destacar que tais variantes sociais de valorização da língua espanhola fizeram com que aumentasse consideravelmente a procura pelo espanhol tanto nas escolas de idiomas quanto em escolas regulares particulares. No entanto, não foi o que se observou na escola pública. Verifica-se que no interior das escolas a relevância desse aprendizado não é a mesma, o que nos permite conjeturar que, se

não houvesse uma lei que obrigasse o seu ensino, essa necessidade não se verificaria entre alunos e professores.

Tais idéias, aparentemente contraditórias, remetem à reflexão sobre os motivos dessa resistência no ambiente escolar. Que fenômeno é esse que faz com que, nos dias atuais, a língua espanhola seja tão valorizada pela sociedade, confirmada pela ampliação do oferecimento desse ensino em escolas de idiomas e tenha sua importância diminuída como disciplina escolar, necessitando de uma lei que a torne obrigatória?

Analisando o ambiente escolar sob a perspectiva da cultura escolar, é possível delinear algumas respostas a essa questão. Viñao Frago (2000), Julia (2001), Pérez Gómez (2001), entre outros, são alguns dos estudiosos que, de perspectivas teóricas distintas, vêm trabalhando a definição do tema. O que eles têm em comum é o fato de perceberem a escola não como um lugar de mera reprodução, mas também, e principalmente, de produção de cultura, com características próprias no que se refere aos modos de pensar e de fazer, considerando em suas pesquisas os tempos e os espaços escolares, os saberes e os sujeitos da escola e a materialidade das práticas pedagógicas.

Caminho difícil, visto que tais práticas nem sempre estão documentadas e arquivadas. Dominique Julia (2001) fala em abrir a "caixa-preta" da escola para buscar entender o que acontece nesse espaço tão particular. Ele explica a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que definem, aquelas, condutas e saberes; e estas, a transmissão e a incorporação de tais normas. Tanto uma quanto a outra, segundo ele, devem ser entendidas de acordo com o contexto em que foram produzidas e sob qual finalidade. Esse contexto varia segundo o tempo e sempre se relaciona aos sujeitos envolvidos no fazer cotidiano da instituição.

Forma parte dessa discussão o currículo, fundamental no desenvolvimento de qualquer fenômeno educativo. Observou-se que o currículo não é determinado apenas por interesses sociais e econômicos, também se liga à idéia dos interesses dos atores em disputa para a ordenação, seqüenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, 2003, p. 43). A sua própria elaboração já pressupõe conflitos e soluções negociadas e, na sua realização, novos conflitos aparecem, há diferentes graus de aceitação ou rejeição às propostas e são elaboradas táticas para que haja o mínimo de choque com a cultura escolar já cristalizada.

A legislação analisada até aqui, forma o currículo prescrito, ou seja, a organização curricular por políticas educacionais específicas e pelos gestores educacionais, são as normas definidoras do que se espera que dirija as práticas escolares, mas apenas elas não definem a cultura escolar. A incorporação dessas normas pelos atores sociais da escola são tão ou mais importantes na hora de explicar os fenômenos educativos, entre eles, a configuração de uma disciplina escolar.

Considerando que o currículo tem também o seu lado prático, ou "currículo em ação", que é como a escola se apropria dessas prescrições e as põem em prática, um questionamento que se faz a esse respeito é que espaço essa disciplina ocupa dentro da escola? O que se quer evidenciar é que o interior da escola, seus atores, são peças fundamentais para a manutenção de uma disciplina escolar ou, quando muito, para a eficácia desse ensino, tendo em vista que a escola não é um lugar de mera reprodução, mas tem também um caráter produtor de cultura.

Na realidade, a conformação do currículo e sua divisão em disciplinas escolares demonstram essencialmente um jogo de poder em que embates são travados para definir quais disciplinas serão mais importantes para a formação integral do aluno, colocando-se em prática com mais tempos de aula, mais anos de estudo e, inclusive, determinando métodos de avaliação diferenciados de acordo com a finalidade e objetivo gerais do curso. Segundo Bernstein (1996, p. 40), o poder pode ser necessário para que uma determinada categoria – no nosso caso, a disciplina escolar – se mantenha dentro de um conjunto e "será sempre necessário para mudar as posições hierárquicas no interior do conjunto."

Compreender como os discursos do currículo prescrito e do currículo em ação se articulam, como se desenvolve esse jogo de poder, é fundamental para identificar alguns aspectos do currículo relacionado às disciplinas escolares como: por que alguns "saberes da sociedade" se transformam em "saberes escolares"? A quem interessa que uma área do saber seja ensinada numa instituição escolar mais que outra? O que determina a hierarquia das disciplinas? Por que algumas disciplinas entram e outras saem do currículo de tempos em tempos?

Todos os estudos que têm a cultura escolar como categoria de análise, vêem a escola como uma instituição com características próprias e com um modo de organização peculiar, que impõem modelos de referências de socialização incorporados e legitimados por todos os seus atores. Mas esses modelos não são estanques, principalmente porque os processos de socialização são freqüentemente

reconfigurados, as relações entre os sujeitos são modificadas, novas regras e novos modelos são estabelecidos e implantados, enfim, novos tempos e novos espaços acabam por modificar o cotidiano escolar, mesmo que lentamente. Como se dão essas mudanças e por quais caminhos é o que se busca explicar quando se "entra" na escola e se analisa sua cultura.

Sendo assim, no próximo capítulo, apresento a conformação da disciplina Língua Espanhola em uma escola específica de Campo Grande. Como se deu a sua entrada no currículo, a partir das finalidades da lei naquele período histórico e, principalmente, quais eram as práticas no interior do Colégio Estadual Campo-Grandense.

CAPÍTULO III

A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NA CULTURA ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE

Nos capítulos anteriores, apresentei a evolução da importância da língua espanhola no mundo e no Brasil e a sua transformação em disciplina escolar, devido a essa crescente importância. Fiz, ainda, um breve relato do desenvolvimento dessa disciplina escolar no Brasil, os motivos que se colocavam para o seu ensino ao longo dos anos e para as mudanças que se fizeram.

Este terceiro capítulo está dedicado a explicar a disciplina em sua prática, ou como apresenta Chervel (1990, p. 187) "...fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem...". Para tanto, apresentarei o seu ensino no Colégio Estadual Campo-Grandense, instituição tomada como referência para a realização desta pesquisa por sua importância histórica para a cidade de Campo Grande, relacionando a legislação da época e as práticas dentro desse colégio, pois "não podemos, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. (...) A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão: 'por que a escola ensina o que ensina?" (CHERVEL, 1990, p. 190).

Sendo assim, a constituição e as práticas da disciplina serão analisadas. Em outros termos, trata-se de desvendar a história da disciplina escolar Língua Espanhola expressa na cultura escolar de tal escola, levando em consideração que a análise do que acontece no interior da escola ajuda a entender como os alunos percebem essa disciplina na escola, quais as opiniões acerca da importância e relevância desse aprendizado e se há uma consciência a respeito das finalidades propostas para cada disciplina por parte dos alunos?

3.1 A aplicação do currículo prescrito no Colégio Estadual Campo-Grandense

O espaço escolar está estreitamente ligado ao espaço social e geográfico da cidade, daí a importância de se entender a formação desse espaço maior em que a escola está inserida.

Campo Grande nasceu a partir de uma atividade essencialmente agrária, já que servia de entreposto para a criação de gado. Isso se deveu a sua localização privilegiada, no centro do estado, ligando o oeste do país (Estado de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Goiás) com importantes cidades da região como Corumbá (a maior cidade de todo o pantanal) e Cuiabá (sede administrativa da antiga capitania de Mato Grosso). Depois da criação da ferrovia Noroeste, em 1914, houve um novo impulso de crescimento, visto que a circulação de pessoas e mercadorias ficou favorecida.

> A construção da ferrovia representou um grande impulso para Campo Grande e para o Estado de Mato Grosso, pois a chegada da Estrada de Ferro da Noroeste do Brasil - NOB, em 1914, ligando as duas bacias fluviais: Paraná e Paraguai, aos países vizinhos: a Bolívia (através do Porto Esperança) e o Paraguai (através de Ponta Porã). Foi um marco decisivo para o crescimento da cidade, que despontava como uma das mais progressistas do Estado. Funcionando como empório comercial e centro de serviços de uma vasta região, Campo Grande desenvolvia-se e firmava sua liderança no sul do Estado. (ADIMARI, 2005, p. 52)

Mais tarde, na década de 1920, iniciou-se o projeto da construção dos quartéis do Regimento de Artilharia Mista de Caçadores, Metralhadoras e do Hospital Militar, nas proximidades da malha ferroviária, no Bairro Amambaí, bairro que mais tarde abrigará o Colégio Estadual Campo-Grandense.

Depreende-se daí que Campo Grande inicia seu processo de crescimento e de identidade como cidade nessa época, vindo a ter a sua formação consolidada, mais ou menos na década de 1950, quando se transforma. De um espaço essencialmente rural, passa a ter um processo de urbanização mais acelerada, adquirindo o *status* de "capital" do sul do estado.

É importante salientar, ainda, para o âmbito desta pesquisa, que Campo Grande se formou, essencialmente, com imigrantes vindos de várias regiões do sul e sudeste do país, bem como dos países vizinhos, marcadamente, paraguaios,

bolivianos e argentinos. A partir de fontes de evolução demográfica do IBGE, identifica-se que a cidade teve seu maior aumento populacional entre as décadas de 1940 e 1950, e este foi expressivamente urbano. (ADIMARI, 2005). Toda essa conjuntura indica o aparecimento de novas necessidades básicas para a sociedade que se formava tais como, moradia, trabalho e educação, conseqüentemente, era imprescindível a construção de novos espaços para suprir essas necessidades. Talvez por isso, a construção de uma sede para o ensino secundário tenha causado tanto impacto na sociedade campo-grandense da época.

Em Campo Grande, a história do ensino secundário está ligada a quatro escolas pioneiras, cada uma com características bem distintas: O Colégio Dom Bosco e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, ambos confessionais, o primeiro de ensino masculino e o segundo, feminino, fundados em 1926. O Colégio Osvaldo Cruz, colégio não confessional, mas também particular, fundado na mesma década e o Colégio Estadual Campo-Grandense[37], escola pública que foi fundada em 1939.

A professora Maria Constança Barros Machado[38] foi uma das principais articuladoras para a implantação do ginásio público. Conforme ela própria apresenta em uma entrevista concedida à professora Maria da Glória Sá Rosa e organizada por José Pereira Lins, sua intenção ao propor ao interventor Júlio Muller e ao Dr. João Ponce de Arruda, a criação de um ginásio estadual era o de "resolver os problemas dos que precisavam continuar o primário e não tinham meios de pagar a escola." (ROSA, 1995, p. 17)

O ensino secundário gratuito era um anseio da sociedade campo-grandense da época. A instalação do curso científico do segundo ciclo secundário, em 1953, conforme relatório daquele ano letivo, contou com a participação dos membros mais importantes da sociedade: "Em sessão solene, (...) sob a presidência do Sr. Dir. Fernando Corrêa da Costa, Governador do Estado, demais autoridades civis e militares, corpo docente e discente e numerosa assistência." No mesmo relatório verifica-se, em relação ao seu funcionamento: "funcionou regularmente, tendo em vista *a boa vontade de nossos professores*, que atendendo ao apelo do governo, não

[37] Foi o primeiro ginásio público de Campo Grande, inaugurado em 1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense. Em 1942, pelo Decreto-Lei 4244, muda seu nome para Ginásio Campo-Grandense, em 1953, para Colégio Estadual Campo-Grandense e atualmente é conhecida como Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

[38] Uma das primeiras professoras de Campo Grande, chegou à cidade vinda de Cuiabá, em 1918. Lecionou por quase trinta anos, principalmente no Estadual Campo-Grandense, tendo sido também diretora por muitos anos. Hoje, a escola leva seu nome, como já visto.

pouparam o esforço para a realização desta obra, que *era justamente o anseio da população*."[39] Ao ler a entrevista da professora Maria Constança, entende-se o significado do trecho "a boa vontade de nossos professores". Ela relata:

> Fui ao Dr. Fernando e ele me fez ver que não tinha verba para arcar com nomeações de novos professores do ginásio e todos se comprometeram a lecionar no curso colegial sem qualquer acréscimo em seus vencimentos, o que fizeram durante dois anos. Lecionaram sem receber um tostão a mais. O Prof José Pereira Lins concordou em dar Espanhol, Prof Cavalon comprometeu-se a lecionar Física e Matemática, Profª Glorinha assumiu a cadeira de Português, Prof Virgílio a de Química e assim por diante. (ROSA, 1995, p. 28)

Atente-se para o fato de que os professores eram *da* escola e, portanto, comprometidos com o bom funcionamento da mesma e com sua imagem perante a sociedade. O curso funcionou, naquele ano, com 24 alunos regularmente matriculados na 1ª série do curso científico.

Esse colégio tornou-se, então, referência para cidade, um "um lugar da cidade". Principalmente depois de 1954, quando foi transferido para sua nova sede, um prédio projetado por Oscar Niemeyer, onde existia um anfiteatro em que as principais comemorações da cidade eram feitas. Junte-se a isso, a credibilidade e a seriedade do trabalho do corpo docente e o Colégio Estadual Campo-Grandense tornou-se a "escola exemplar"[40] de Campo Grande.

Segundo estudos de Pessanha (2004b), o único obstáculo para a entrada nessa escola, eram os exames de admissão. Tais exames eram tão concorridos que, pouco a pouco, foram se tornando também objeto de seleção de grupos sociais distintos. Como a escola era considerada de boa qualidade, referência para a cidade, ela não era buscada só pelos mais pobres, como seria presumível por ser pública, mas também pela classe mais abastada, que via no colégio a possibilidade de demonstrar a sua capacidade intelectual, transformando-se em uma escola "de elite". A ex-aluna EC, conta a respeito da presença de alunos pertencentes a famílias mais ricas na escola:

---

[39] Pasta relatórios, 1953/1955. Arquivo da escola.

[40] Escola exemplar no sentido dado por Pessanha (org)**,** de escola que representa a cidade, e é significativa para ela. Segundo os autores: "Considera-se instituição 'escola exemplar' aquela considerada referência de qualidade e de formação e que, de alguma forma, é percebida como ligada à própria identidade cultural das 'elites' da cidade." (p.1)

> (...)porque o Estadual Campo-Grandense teve um mérito enorme. Ele foi um colégio, que ele era uma escola pública de muita qualidade, e eu sempre digo que o Estadual Campo-Grandense foi um instrumento de democratização, de quebra, de mistura de classes sociais. Porque como ali era o melhor local de ensino,(...) Ali no Colégio Estadual Campo-Grandense, (...) como era um colégio diferenciado, convivia a alta classe social e convivia o pobre. Eu, por exemplo, sou filha de ex-ferroviário e eu tinha uma condição econômica bastante simples, mas ali eu tinha colegas filhos de uma classe social muito diferenciada e éramos amigos, eles me procuravam, eu sempre estudei muito, então eles iam fazer tarefa na minha casa, eu ia na deles, então, foi um instrumento de democratização. (ANEXO C, p. 137)

Uma das qualidades dessa escola era o fato de cumprir com todas as normas ditadas pelo Ministério de Educação para um bom funcionamento da instituição. Várias inspeções foram realizadas por representantes do MEC que registravam em seus relatórios de visita os pontos fortes do colégio, sempre bem visto. A inspetora Srª Sédicla Campo Cruz, em 1959, escreveu em seu relatório[41]: "é um estabelecimento modelo de ensino secundário, conforme me foi dado verificar e tanto em sua parte administrativa como na didática também".

Principalmente, no que se refere ao cumprimento rigoroso da legislação, essa escola era modelo, conforme os vários registros de inspeção daquele período, encontrados no arquivo da escola**.** Sendo assim, as "cadeiras" ou "matérias" ensinadas no curso científico em 1953, eram as previstas pela Lei do Ensino Secundário, a saber: Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral, Educação Física, além da cadeira de Desenho, que era prevista pela lei a partir da 2ª série, mas que já era ensinada nessa escola a partir da 1ª, conforme documento contendo a relação do corpo docente em exercício daquele ano. (ANEXO A, p. 118)

Outros elementos da estrutura curricular proposta eram sempre seguidos, bem como as orientações no que diz respeito ao número de aulas, à contratação de professores, à divisão do tempo e dos espaços escolares, etc. Isso fica evidenciado em vários relatórios encontrados na escola, como o relatório do diretor da escola, professor Ernesto Garcia de Araújo, ao MEC, em 1959:

> (...) Início das aulas - *Temos cumprido rigorosamente a legislação federal*. As aulas do corrente ano letivo, tiveram início no dia 2 de março, segunda-feira. (...)

[41] Ofício 117/1959. Pasta ofícios expedidos, Arquivo da Escola.

> Conclusão – O nosso trabalho tem sido de três expedientes ininterruptos e integrais, olhando sempre os superiores interesses do ensino e do Estado. *Daqui* aguardaremos *serenamente, as sugestões e as orientações da digna autoridade julgadora* (...). (Pasta Relatórios, 1959, Arquivo da Escola. Sem grifos no original)

Sobre o ensino de espanhol existe pouca documentação na escola, são registros de notas e listas de alunos que ficaram em exame de 1ª e 2ª épocas e uma ou outra indicação de material. Esse ensino começa na escola em 1953, com a instalação do 2º ciclo do ensino secundário e termina em 1962, quando são suprimidas as cadeiras de Latim, Francês e Espanhol, entre outras, de acordo com a Portaria nº 9/1962 que determina que a professora Maria da Glória Sá Rosa, efetiva da cadeira de Espanhol, seja "aproveitada para um desdobramento da cadeira de Português".

O Espanhol era lecionado na 1ª série do curso científico, em dois tempos de aula. Segundo a Portaria nº 1/57, tinha como material didático o livro de Idel Becker, Manual de Espanhol. Eram turmas mistas de, em média, 25 alunos, que não tinham muitos problemas em relação a notas. Isso pode ser verificado no pouquíssimo número de alunos que faziam exames de 1ª e 2ª épocas, em Espanhol. A professora, perguntada sobre a que ela atribui esse fato, respondeu: "Os alunos, talvez pela proximidade fronteiriça, tinham muita facilidade no aprendizado do espanhol. As aulas dinâmicas mantinham as classes atentas e os resultados eram bons".

Quando a disciplina foi extinta em 1962, não há indícios de que houve um questionamento acerca do fato pela escola. A Portaria nº 8, de 1962, limita-se a informar: "Dá cumprimento à portaria nº 180/62 da SEDCS, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e são suprimidas do currículo latim, francês, espanhol e outros", sem que a escola questionasse a medida. Existia um órgão gestor competente e à escola cabia cumprir as determinações da melhor maneira possível: quanto melhor cumprisse, mais "qualidade de ensino" e reconhecimento teria, visto que havia inspeções regulares para verificar o funcionamento das escolas e o cumprimento das normas estabelecidas. Isso fica evidente na resposta da professora Maria da Glória, quando perguntada sobre a reação dos componentes da escola à mudança na legislação em 1961, e a saída do espanhol no currículo:

> Nenhum professor influenciava o número de aulas a serem ministradas, que era determinado pela legislação. Os alunos não podiam também fazer qualquer tipo de escolha. Tudo vinha pronto do MEC. Nunca houve mobilização de professores ou alunos para aumentar a carga horária de

> Espanhol. Quando a cadeira de Espanhol foi extinta, aumentaram a minha carga horária de Português. Não se deu a menor importância ao fato, não houve qualquer tipo de mobilização. A comunidade escolar limitava-se a cumprir ordens do MEC, sem qualquer reivindicação ou reclamação. (ANEXO B, p. 123/124)

Quanto ao fato de haver uma discussão nacional sobre o aumento da carga horária do Espanhol para equiparar-se ao Inglês, as justificações legais para isso, os motivos políticos e estratégicos para tal ensino, a escola parecia estar alheia. O mais importante, segundo o que se pôde averiguar nos documentos e também nas respostas da professora, era que o colégio fosse excelente por cumprir à risca a legislação.

As preocupações eram outras. O anseio da população era por um ensino secundário gratuito e de qualidade aos seus adolescentes, de modo que estes não precisassem viajar para outras capitais para concluir seus estudos. A escola cumpria o seu papel por ter um prédio adequado, professores competentes e bom ensino. Os melhores estudavam nela, é de se esperar, então, que preocupações acerca da ordenação e estrutura curriculares não fizessem parte do cotidiano de professores e alunos, que deixavam isso a cargo dos órgãos competentes.

Chervel (1990) afirma que normalmente os docentes não são colocados diretamente em contato com os problemas relacionados às finalidades e ensinos. Geralmente, as disciplinas lhes são entregues já perfeitamente elaboradas e acabadas. Ao professor cabe pôr em prática essas prescrições da melhor maneira, o que na perspectiva dos órgãos legais é perfeitamente plausível, desde que se siga o "modo de usar". Nesse sentido, tem muita lógica o fato dos professores não se envolverem com as questões de legislação de que tratamos.

No entanto, a permanência do ensino de Latim no currículo foi defendida em uma reunião de professores em 1962, conforme ata (ANEXO B, p. 113), "como fundamento indispensável para o conhecimento da língua portuguesa." No plano provisório de aula traçado nessa reunião, ficou estabelecido que seriam adotadas as seguintes disciplinas no núcleo comum federal: Português, História, Matemática, Geografia, e Ciências. No núcleo complementar: Francês, Inglês, Canto Orfeônico, Artes Industriais, Latim, Biologia, Física, Química, Filosofia e Desenho. O plano não foi adotado, visto que a Secretaria Estadual de Educação apresentou outro para todos os colégios do Mato Grosso (ver quadro 4). O curioso dessa passagem é que a

professora de Espanhol defende a permanência de uma outra língua estrangeira, o Latim, mas não há referência nenhuma à Língua Espanhola.

Há, inclusive, uma contradição com a sua resposta, citada anteriormente, de que "não se deu a menor importância ao fato, não houve qualquer tipo de mobilização. A comunidade escolar limitava-se a cumprir ordens do MEC, sem qualquer reivindicação ou reclamação". Esse fato parece ratificar, mais uma vez, a afirmação da existência de uma hierarquia das disciplinas, em que o Espanhol ocupa sempre os lugares mais baixos. O Latim, ao contrário, nessa época era considerado de extrema importância, tanto nos textos legais quanto pela sociedade de modo geral, o que refletia na percepção da escola a respeito da disciplina.

Na exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, há algumas razões consideradas importantes para esse estudo, resgatadas, inclusive, por alguns alunos. Segundo o documento, além desse idioma ter tido uma efetiva formação para a cultura da modernidade e não ser conveniente "romper com essa fontes", é preciso estudá-lo com cuidado, posto que é o "fundamento e a estrutura da língua nacional. Sem o conhecimento dessa língua, "por mais ilustração que se tenha, [a língua portuguesa] será sempre um saber marcado de inseguranças e lacunas, e como que envolto por uma certa escuridade." (CAPANEMA, 1942, p. 51)

Essas idéias podem ser percebidas nos depoimentos a seguir, de alguns ex-alunos do Colégio Estadual. A pergunta feita foi como esses alunos eles percebiam a Lei que extinguiu várias línguas estrangeiras, principalmente o Espanhol; ao respondê-la, citaram apenas o exemplo do Latim:

> O latim mesmo, a origem de palavras que é muito importante pra determinadas áreas, por exemplo, um advogado. Raízes de palavras deveriam saber, mas eles não têm culpa, porque o ensino tirou, aboliu, mesmo sendo o latim uma língua morta eu acho que deveria ter ficado, porque ela dá essa riqueza pra gente, porque a gente lembra de palavras, de onde que vem o significado de determinadas palavras? Do latim, então, significa o quê, no latim? Significa tal coisa, então a gente pode fazer uma avaliação. (EDS, ANEXO C, p. 133)

> Eu estudei latim por 4 anos e digo que eu também adorava, gostava muito de latim, sabe, era um exercício de lógica, a língua latina ela é um exercício de lógica. Então, depois disso, eu já terminando meu científico, quando essa a nova norma foi anunciada, eu me lembro que eu cheguei a entrar nesse raciocínio que eu vou te colocar, que eu acho que não era meu, eu acho que era de grupo: "ai que bom que vai acabar esse negócio de latim, porque não sabemos..." por exemplo, eu gostava de latim, mas a gente falava "ah, pra quê isso?" Por exemplo, pra quê ter filosofia? (...) é o pragmatismo, né? Vamos colocar disciplinas mais instrumentais e na

> verdade a perda disso tudo pra língua portuguesa, pra comunicação pra construção do conhecimento do aluno, ela foi uma perda enorme. (EC, ANEXO C, p. 137)

Veja-se a diferença de repercussão na cultura escolar por causa da extinção de duas disciplinas que, em princípio, teriam finalidades parecidas, visto que são línguas estrangeiras. O Latim era muito mais valorizado naquela sociedade, não resta dúvida, basta observar apenas a diferença de carga horária já apresentada. Outras línguas estrangeiras estavam tendo o mesmo destino segundo a LDB de 1961, mas a preocupação central era com o Latim, tanto que isso ficou marcado na memória dos ex-alunos, adolescentes, na época.

Comparando alguns elementos discutidos no capítulo anterior no que se refere à lei em vigor naquele período com o que se fazia efetivamente no Colégio Estadual Campo-Grandense, em sala de aula, mais dois aspectos chamaram a atenção: a questão da carga horária reduzida e o método de ensino.

O professor Adair, em seu depoimento, faz uma observação a esse respeito: "Se houvesse continuidade, por um ou mais anos, o ensino seria mais aprofundado e meticuloso. Mas, um ano e uma vez semanal, mal dava para cumprir o mínimo previsto." (ANEXO B, p. 128). Também a professora Glorinha afirma:

> O Manual de Idel Becker tinha muitos textos e exercícios e supria dentro do possível as necessidades dos alunos. Todos tinham o livro que dava margem a um ensino eficiente. No entanto, não era possível trabalhar todo o conteúdo do livro, porque não havia tempo suficiente. Apresentava os tópicos e pedia muitas tarefas para casa. (ANEXO C, p. 124)

Já por parte dos ex-alunos, a maioria afirmou que não tinham uma "maturidade" para avaliar essa questão. Normalmente, acatavam o que estava programado, sem grandes questionamentos. Apenas o aluno RCC, afirmou que a carga horária poderia ser maior.

Quanto à abordagem metodológica, os três professores entrevistados agiam de modo diferente. Perguntados sobre como as aulas eram dadas, se em português ou espanhol, e qual era o objetivo, as respostas foram as seguintes:

> As aulas eram dadas em espanhol. Objetivava-se a que os alunos dominassem as estruturas principais da língua para poderem utilizá-la em leituras e na comunicação diária. (ANEXO B, p. 124)

> Bem, as minhas eram dadas em "portuñol..." Dizia-se que [o objetivo] era a integração dos vizinhos sul-americanos, sua cultura, usos e costumes, o que evitaria novas guerras. (ANEXO B, p. 127)

> Além da própria aprendizagem da língua, pretendia-se também a cultura geral e, quanto possível, a conversação. Eu lecionava em português, naturalmente, com a leitura em espanhol dos textos, seu vocabulário, tradução, interpretação e questionamento sobre o trecho lido. De acordo com a organização do livro que era o de Idel Becker. (ANEXO B, p. 128)

A partir das respostas podemos inferir que cada professor, a seu tempo, preocupava-se em transmitir o conteúdo mais de acordo com o modo considerava correto, do que seguindo uma prescrição metodológica. Não lhes foi perguntado se conheciam essas prescrições, mas acredito que, se as seguissem de alguma maneira, teriam feito algum comentário, como o fizeram quando perguntados sobre os objetivos desse ensino, em que, cada um a seu modo, demonstraram conhecimento das finalidades legais, já apontadas.

Como afirma Julia:

> [...]o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma larga liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, eles sempre têm a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). (JULIA, 2001, p. 17)

Desse modo, a partir dessas análises, pode-se confirmar que as práticas efetivas dos agentes escolares nem sempre são idênticas às prescrições legais. Quase sempre, os professores acabam fazendo adaptações, de acordo com o grupo de alunos que se lhes apresenta, a infra-estrutura e os recursos disponíveis, as horas destinadas à sua disciplina, e as suas características pessoais.

3.2 Os professores de espanhol e suas práticas no Colégio Estadual Campo-Grandense

A maneira como o professor apresenta o conteúdo e dá forma às práticas pedagógicas contribui muito para o sucesso de uma disciplina escolar. Sobre isso, Pérez Gómez (2001, p. 165) argumenta:

> Na determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem, a cultura docente é de vital importância, pois não apenas determina a natureza das interações entre colegas, como também o sentido e a qualidade das interações com os estudantes. De forma explícita ou de forma latente, a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam.

Também Chervel (1990), apresenta quatro componentes das disciplinas escolares em que a figura do professor é essencial para um bom desenvolvimento da disciplina. O primeiro deles é a exposição do conteúdo, depois o exercício, a motivação e a avaliação. Referindo-se à motivação, esse autor aponta que esse elemento perpassa toda a história das disciplinas escolares, visto que as práticas de motivação e incitação ao estudo são uma constante na história. Quanto mais os alunos se sentirem motivados, mais chances de aprender terão.

Essa é uma atividade específica do professor que se trata, além do já mencionado, de preparar a aula de maneira que os elementos anteriores tenham o mesmo peso e sejam apresentados de maneira estimulante para que o aluno possa "se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade". (CHERVEL, 1990, p. 205)

Nas entrevistas com os ex-alunos, a pergunta que tratava dos professores foi especialmente interessante, pela lembrança nítida e carinhosa que todos tiveram de uma professora em particular e o seu modo original de lecionar. Quando contatados, diziam que tinham apenas uma vaga lembrança de ter estudado Espanhol e a primeira ressalva que faziam era a de que talvez não tivessem muito a contribuir. Quando lhes eram apresentados alguns dados já coletados: o livro, os colegas, a professora, era possível resgatar alguma memória.

Ao longo dos nove anos de ensino de espanhol no colégio, três professores lecionaram essa disciplina. O professor José Pereira Lins, em 1953, a professora Maria da Glória Sá Rosa, de 1954 a 1957 e em 1960 e 1961, e o professor Adair José de Aguiar, que a substituiu em 1957 e 1958. Os três professores tiveram trajetórias de vida diferentes, embora com um ponto em comum. Todos se tornaram cidadãos atuantes no campo da cultura. O professor Lins, atualmente, é escritor e membro da Academia Douradense de Letras; o professor Adair é advogado aposentado e escritor, membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e colaborador do Caderno B do Correio do Estado, importante jornal diário de Campo Grande; e a professora Glorinha é uma das personalidades da área cultural sul-mato-grossense, também membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras é, ainda, crítica literária e se destaca pelas relevantes contribuições à educação em Campo Grande, tendo recebido, em 2007, o título de Doutora *Honoris Causa*, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (ANEXO E).

O professor Lins ficou apenas 1 ano no colégio. Foi convidado a assumir essa disciplina, quando retornava a Campo Grande, depois de ter se formado em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Paraná. O convite partiu da diretora Maria Constança, que já o conhecia de longa data, como afirmou o professor, pois havia sido aluno do Ginásio Estadual anos antes e, aluno dedicado e estudioso, foi zelador do antigo prédio do Ginásio, na Avenida Afonso Pena e "adotado pela Benemérita professora Oliva Enciso". (ANEXO B, p. 126)

Tendo sido o primeiro professor da disciplina, escolheu o Manual de Espanhol, de Idel Becker, como livro didático, por ser o Manual que "tinha a melhor apresentação. Melhor conteúdo. Satisfazia plenamente a legislação. Um livro moderno, inclusive para os nossos dias (coisa rara)"[42] (ANEXO B, p. 126) Não foi possível contatar nenhum ex-aluno desse professor. Em 1954, mudou-se para Dourados e a professora Glorinha, da cadeira de português, assumiu também o espanhol, a pedido da diretora.

O professor Adair foi convidado a dar aula no Colégio Estadual quando chegou a Campo Grande, vindo de Porto Alegre, onde se formou em Letras e Direito pela Pontifícia Universidade Católica. Substituiu a professora Glorinha por dois anos

[42] No ANEXO D, capa e páginas iniciais do Manual de Espanhol, autografado pelo autor, que foi professor de José Pereira Lins.

na disciplina Língua Espanhola, mas é lembrado, pelos ex-alunos entrevistados, pelas suas aulas de português.

> Eu me lembro do professor Adair, eu achava assim que ele era um professor, ele era muito bom, tinha uma bagagem muito boa, eu acho que ele foi um professor muito bom também. (...) Nós tivemos muita sorte em português e algumas disciplinas, no Colégio Estadual. (EDS, ANEXO C, p. 134)

> Eu estudei com o Adair, aliás um professor a quem eu devo a minha formação de gramática, ele me deu aula de língua portuguesa. Ele era uma pessoa austera, se não me engano ele foi seminarista, e ele tinha umas coisas assim, que eu como professora reprovo, mas tô só colocando como era o procedimento dele. 10 é pra Deus, 9 é pro mestre, 8 é pro aluno. (...) Mas o Adair, ele te dava a disciplina da gramática e ele era, entre aspas, enjoado hein? Mas eu gostava muito. Ele me fez aprender língua portuguesa de um jeito... (EC, ANEXO C, p. 138/139)

Essas opiniões a respeito de sua austeridade e compromisso podem ser apoiadas pela afirmação do próprio professor em seu depoimento:

> Era um tempo diferente, de mais autoridade e disciplina na sala de aula. Não havia somente a consciência dos **"direitos"** do aluno, senão também dos seus deveres. Será um anacronismo deste velho mestre, ou os tempos realmente mudaram? Seja lá como for, o ensino, a escola, são fatores de cidadania e sempre serão norteados pela seriedade, cumprimento do dever e ordem: "Serva ordinem e tordo servabit te". Conserva a ordem que a ordem te conservará. (ANEXO B, p. 128)

Já a professora Glorinha tem uma história de intensa participação na cultura escolar do Colégio Estadual Campo-Grandense, no período estudado. Era uma das professoras mais conceituadas da escola, com formação em Línguas Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tinha habilitação em Latim, Francês, Português e Espanhol e no Colégio Estadual lecionou as duas últimas disciplinas. Primeira professora habilitada da cidade, era efetiva do colégio e uma das professoras mais solicitadas quando se tratava de representá-lo aos olhos da cidade e de outros órgãos do ensino. Para colaboração em um curso da CADES[43], realizado no Colégio em 1957, ela foi assim descrita pelo diretor: "(...) é um

[43] CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão de Ensino Secundário. Foi criada em 1953, durante o governo Getúlio Vargas, para preparar professores para os exames de suficiência que lhes conferia o direito de lecionar determinada disciplina quando não havia professores licenciados por faculdades. Era um recurso emergencial.

expoente de cultura e com vários anos de magistério público (...)". (ANEXO A, p. 120, sem grifos no original)

A maioria dos ex-alunos entrevistados disse que "ela era uma professora diferente", fazia os alunos se interessarem pela matéria:

> A professora Glorinha, ela era diferente na metodologia, ela foi daquelas professoras que, pra dar uma aula ela, ela estava motivando o tempo inteiro, ela andava na classe, ela olhava tarefa, ela fazia com que o aluno se interessasse, querendo ou não, ele se interessava, porque eram aulas é... Muito dinâmicas, não é? (EDS, ANEXO C, p. 132)

> foi a primeira professora formada em língua neolatina, que se chamava. Habilitada, que chegou no nosso estado, não sei no nosso estado, mas em Campo Grande com certeza. E ela tinha uma forma de dar aula muito diferenciada (...) Glorinha tem uma tradição, uma história nessa cidade, no estado, mas eu posso dizer pela minha cidade (...) e a Glorinha ela incorporava essa forma de docência que hoje todo mundo pede que se faça assim, mas ela era assim, então por exemplo, a gente tinha poesias, declamávamos, naquela época nós tínhamos muitas festas, momentos culturais, no Estadual Campo-Grandense e era ali você exercitava, o seu escolar ali, né? O seu acadêmico ali, e eram altamente valorizados, poesia, teatro, então eu acho que essas.... eu me lembro da minha turma, que gostava de espanhol. (EC, ANEXO C, p. 136)

> A Glorinha era fora de série, ela falava o tempo todo em espanhol, levava músicas, poemas, para a sala e fazia chamada oral. Ainda me lembro dos poemas que recitei em espanhol nos saraus promovidos pela professora, na escola. É aquela velha história, quando o professor é bom, a gente se interessa naturalmente. (RMS, ANEXO C, p. 135)

A importância dada à disciplina, como observei, passava muito mais pelo apreço e consideração que existia pela professora. Esses mesmos ex-alunos responderam que não viam muita relevância no aprendizado da língua espanhola e acham que não haveria interesse em aprendê-la se não fosse uma disciplina obrigatória, no entanto, todos disseram que gostavam da aula, lembram-se, principalmente, das poesias declamadas e do prazer da professora em repassar essa parte cultural espanhola: "'*Caperucita, la más pequena de mis amigas*...' (...) eu me lembro com que encantamento a Glorinha declamava esses versos pra nós e nos fazia declamar" (ANEXO C, p. 136)

Os ex-alunos lembraram-se particularmente da motivação imposta pela professora, que a diferenciava dos demais professores da escola.

> Lembro de umas poesias que a Glorinha recitava, com aquela entonação, eram historinhas, ela contava, a gente representava. Ela era excelente,

> fazia aquelas... esquetes, poemas, era muito gostoso... Aquele texto, La Celestina, acho que era esse o nome, Dom Quixote... Ela apresentava muito bem os conteúdos, fazia esquetes, recitava poemas, contava histórias, etc. (ASC, ANEXO C, p. 131)

> Ela tinha muita capacidade de envolver, de envolvimento com a classe, então, quando ela dava... Quando ela entrou o primeiro dia de aula de espanhol, ela disse que o espanhol era uma língua sonora, que era como se a gente tivesse... Melodiosa, me lembro até hoje que ela usou essa palavra... "español es melodioso, es una lengua melodiosa" e ela disse, nesses termos assim e com aquele tom assim de entusiasmo, que entusiasmava e envolvia os alunos. (EDS, ANEXO C, p. 132)

> O Jorge e eu estudamos no mesmo livro didático, que tinha essa poesia, mas eu me lembro com que encantamento a Glorinha declamava esses versos pra nós e nos fazia declamar (...).Eu fui aluna da Glorinha no espanhol e fui aluna dela na Língua portuguesa, literatura, era sempre isso, a metodologia era diferente (...) Então, era teatrinho, você ia pra... aquele Estadual Campo-Grandense ele era recém inaugurado, que tinha tem aquele auditório, sabe? E a gente ia se apresentar ali. E isso era constante, então eu me coloco realmente eu acho que o mérito e a forma de ensinar, o envolvimento do aluno em você cultivar a língua não como um instrumento seco da leitura e da escrita, mas principalmente como um instrumento da comunicação. sabe, então esse envolvimento do professor, que o professor faz com o aluno e faz e medeia, o aluno com o meio em que ele vive, eu acho assim que... não me lembro de um professor de língua que tivesse me colocado, dessa forma. (EC, ANEXO C, p. 137)

Essas características do professor não serão nunca conseguidas por uma norma legal. Devem-se a aspectos de formação de professores, conhecimento da disciplina lecionada e gosto pelo que se faz. No entanto, são tão importantes quanto a legislação para caracterizar uma disciplina escolar.

Analisando a questão pela ótica do currículo, podemos dizer, concordando com Gimeno Sacristán (2000, p. 165), que os professores são os agentes vivos na concretização da proposta curricular. Segundo ele, "o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca".

É evidente que a profissão docente está sujeita às determinações que direcionam a sua prática. A política curricular ordena os alunos em níveis, possibilita uma estrutura de relações dentro da instituição escolar, com distribuição de tempos e espaços, além de determinar os critérios de avaliação e promoção de alunos, conteúdos e materiais, etc. Essas regulações são determinantes decisivos na prática profissional docente. Entretanto, o professor ativo possui competências criativas e tem condições de atuar com certa autonomia, dentro das margens pré-estabelecidas. "O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade

do professor e sua capacidade para 'fechar' situações, ainda que estas não sejam definidas por ele" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Assim, no seu fazer pedagógico, nas tomadas de decisões quanto a conteúdos ou metodologia, o professor está sim condicionado por influências externas, mas ao mesmo tempo, também reflete sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o professor tem um certo grau de autonomia que o credencia e acaba por influenciar a visão e o gosto do aluno sobre a disciplina, tanto de forma negativa quanto positiva.

A professora Glorinha teve inegavelmente uma boa formação, em que provavelmente, travou contato com as principais correntes metodológicas de ensino de línguas estrangeiras, que já previam as atividades propostas por ela no Colégio. Como já foi comentado, para o ensino da Língua Espanhola, a ênfase dada no ensino de línguas na época, era para a Gramática e Tradução. A professora ia além, propondo atividades culturais e trabalhando bastante a oralidade, atividades estas que estimulavam o aprendizado do aluno. Isso, de certa maneira já estava previsto na Lei, quando se determinou o Método Direto para o ensino de línguas estrangeiras, no entanto, não era realizado pela maioria dos professores dessas disciplinas, no que ela se destacava. Quando os alunos a comparam com outros professores, principalmente com os de Inglês, vê-se que o seu método de ensino era diferenciado, ela inovava em relação ao que se fazia normalmente.

> Se eu pensar como que era dado o inglês? A gente tinha que decorar verbo... Francês era melhor um pouquinho, melhor. Tinha um professor bom e... Mas, nada comparado com a forma de vivenciar a língua que a Glorinha nos apresentava. (EC, ANEXO C, p. 137)

> Diferente, por exemplo, dos professores de inglês, de maneira geral, além de serem sempre trocados, as aulas eram maçantes, praticamente só leitura e tradução. Sem querer falar mal de nenhum professor, mas os de inglês não eram bons. Fora que todo ano trocava, às vezes no mesmo ano e não melhorava, bom, mas era só essa matéria que eu me lembro. As outras eram muito boas. (RMS, ANEXO C, p. 135)

> Inglês era o ensino mais fraco, apesar de ser a língua estrangeira mais "cotada" pela maioria dos alunos. (RCC, ANEXO C, p. 142)

Por outro lado, verifica-se que, mesmo os ex-alunos tendo consciência de que o ensino de inglês não era tão bom quanto o de espanhol, havia uma preferência

pelo primeiro, por vários motivos, entre eles, a importância mundial, principalmente comercial, dos Estados Unidos. Dava-se prioridade a essa língua estrangeira por, ao menos em tese, proporcionar maiores oportunidades de trabalho no futuro. Portanto, confirma-se o que foi apresentado no primeiro capítulo, que a cultura social "entra" na escola e interfere no modo com que o aluno se relaciona com o saber que lhe está sendo ensinado.

No caso do espanhol, os alunos se interessavam pela aula por causa do método usado pela professora e porque já tinham um certo conhecimento da língua, mas não davam tanta importância, porque não viam relevância em seu ensino. Tanto que a maioria afirmou que se não fosse obrigatório, não haveria interesse pelo seu aprendizado. Em contrapartida, o inglês não era tão bom, mas era o mais procurado pelos alunos por conta da propalada influência econômica dos Estados Unidos.

Assim, a disciplina Língua Espanhola no Estadual Campo-Grandense foi lembrada como uma aula muito rica, lúdica e interessante, um ensino que deixou marcas muito mais pela professora que a lecionava que pelo seu grande valor de conhecimento.

NOTAS FINAIS

A opção por empreender um estudo investigativo sobre a história da disciplina escolar língua espanhola teve relação com a minha experiência como professora de espanhol e com a literatura atual a respeito da importância do aprendizado dessa língua para o brasileiro. Sempre percebi uma contradição entre o discurso dos intelectuais e legisladores e a efetiva importância dada à disciplina pelo aluno e pela escola, de maneira geral. Principalmente em Campo Grande, acreditava que o interesse deveria ser maior e não era o que eu observava nas escolas públicas.

O que busquei fazer neste trabalho, então, foi estudar a evolução da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, na história do currículo. O resgate histórico foi proposto como forma de analisar o processo que levou à introdução da disciplina Língua Espanhola nas escolas e seu poder de manutenção dentro dela, em disputa com outras disciplinas do currículo, em especial, com outras línguas estrangeiras, a partir do questionamento sobre quais os fatores sociais que determinam o que será ensinado nas escolas e seu grau de importância.

Santos (1990, p. 21) indica que um dos aspectos importantes que devem ser levados em conta no que diz respeito à inclusão/exclusão de determinadas disciplinas escolares é que sua instauração, sua evolução e suas mudanças devem-se a dois fatores: os externos, "diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que as determinam"; e os internos, que "dizem respeito às próprias condições de trabalho na área".

Quanto aos fatores externos, busquei evidenciar que à língua espanhola não foi atribuída uma grande importância ao longo da história, porque também não eram considerados importantes os países que a falavam como língua materna, referindo-me particularmente aos países hispano-americanos, pois acredito que, em Mato Grosso do Sul, a influência desses países vizinhos é bastante evidente. Nesse sentido, afirmei que existe um preconceito por parte do brasileiro, mesmo que inconsciente, em relação à língua espanhola *americana*, que adentra os muros da escola e diminui a importância desse saber como disciplina escolar. Concluo que as várias divergências ocorridas entre esses países vizinhos afetam diretamente o modo de ver a cultura do outro, as impressões a respeito do que lhe é importante, entre elas a sua língua, um dos principais traços de pertencimento a um grupo.

Procurei verificar isso junto aos ex-alunos entrevistados e alguns deles concordaram que, à época em que estudaram, percebiam sim, um certo preconceito. No entanto, essa evidência não pôde ser considerada o único fator de desprestígio da língua, até porque, nem todos concordaram com essa proposição. O professor Lins afirmou: "Não se tratava de 'preconceito', entendido como tal, apesar de reconhecido como 'primo pobre'. O que pegava era a inutilidade do mesmo..." (ANEXO B, p. 127)

Assim, busquei identificar outros elementos que interferiram na construção do modo de ver a língua espanhola como saber "irrelevante" durante tanto tempo e conclui que a familiaridade com a língua pela proximidade geográfica, indica uma pressuposição de conhecimento que impede que essa língua estrangeira seja vista como necessária para a comunicação, principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, que faz fronteira com dois países hispanos. Isso também ficou evidenciado nas respostas de alguns ex-alunos quando comentaram a questão.

Tal avaliação encontra respaldo no que apresenta Chervel, quando propõe que para analisar de maneira completa uma disciplina escolar há que se tentar entender os aspectos anteriores à construção da disciplina, as grandes finalidades que presidiram a sua constituição. Mais relevantes ainda se mostraram essas considerações, quando verifiquei que todas elas são levadas em conta pelas instâncias de poder administrativo para a introdução da mesma na grade curricular. É o que se conclui a partir da análise dos Projetos de Lei que defendiam a volta do ensino de espanhol nas escolas, seja como disciplina obrigatória ou optativa.

A preocupação dos parlamentares na justificativa para a inclusão dessa disciplina no currículo, tem um cunho claramente político-econômico. Percebi que as mudanças educacionais no currículo prescrito, ocorrem, principalmente, por fatores político-econômicos, pois somente quando o Brasil percebeu a importância de juntar forças com os países sul-americanos por essas questões é que começaram as discussões para se ensinar a língua espanhola na escola.

Claro está que o espanhol só passou a ser considerado importante nas discussões políticas, principalmente, quando os países que tem esse idioma oficial, passaram também a ganhar destaque mundial. Em suma, observei que a história da língua espanhola como disciplina escolar está diretamente ligada aos aspectos sociais e políticos de inter-relação entre os países que a falam como língua materna. É uma

história recente, visto que essa configuração do idioma, com importância mundial, também é nova.

Também nos estudos sobre currículo, foi visto que vários aspectos se entrecruzam em sua formação. Trata-se de um projeto seletivo de cultura que é definido por práticas políticas, administrativas, institucionais, além de se levar em conta, na sua definição, o que é cultural e socialmente importante em determinado período histórico. No entanto, não se pode perder de vista que ele também tem seu lado prático, ou currículo em ação. Dentro dessa acepção, encontram-se as apropriações feitas pelos sujeitos sociais da escola para a concretização do currículo, de acordo com a sua realidade social e as condições apresentadas.

Ponderando esse entrelaçamento no que diz respeito à disciplina Língua Espanhola, procurei analisá-la pelos dois lados, primeiramente, considerando as leis educacionais definidoras do currículo, no que tange a essa disciplina e depois analisando a prática em lócus específico.

O percurso histórico por meio da legislação em vigor e dos vários projetos de lei analisados, evidenciou o que se apresentava como hipótese ao início do trabalho, de que o espanhol sempre foi preterido em relação às outras disciplinas do currículo. Mesmo na época áurea das línguas estrangeiras, de 1942 a 1961, essa disciplina escolar não tinha o mesmo destaque que as outras. Para melhor justificar esse argumento, defini como lócus de pesquisa, o Colégio Estadual Campo-Grandense, nesse período histórico. Por meio do resgate de documentos da escola e da memória de ex-alunos e ex-professores da época, busquei verificar como se organizou essa disciplina na escola, a partir da determinação legal e qual a visão da escola a respeito da língua espanhola no currículo.

Ao analisar as fontes, ficou ainda mais claro o pouco prestígio atribuído a essa disciplina. Até mesmo os professores concordaram que se não fosse obrigatório por lei, não haveria interesse em manter essa disciplina no currículo e foi justamente o que ocorreu a partir da promulgação da LDB, que deixou facultativa às escolas a manutenção da maioria das línguas estrangeiras. Ela só retorna ao currículo, a partir de uma nova lei, de 2005, que novamente a torna obrigatória.

Esta comprovação é instigante, na medida em que confirma o que os estudiosos, tanto das disciplinas escolares quanto do currículo, afirmam: nem toda inovação educacional gera mudanças efetivas na prática educativa. Em outras palavras, enquanto a lei deixava a opção de escolha da língua estrangeira a ser

ensinada para as escolas, não houve oferecimento de outra língua que não fosse o inglês. Foi necessária a imposição legal para que a recomendação da pluralidade de opções fosse seguida. Dessa maneira, conclui que a língua espanhola não tem poder suficiente para manter-se no currículo da educação básica, necessitando de legislação que obrigue o seu ensino.

Isso se explica pelo fato de que apenas a imposição legal não garante que uma disciplina escolar será aceita prontamente, pois como visto, existem outros fatores ligados à dinâmica interna da escola, fatores ligados à prática ou à cultura escolar que influenciam tanto ou mais na concretização do currículo. Sob esse aspecto, argumentei que no que se refere ao oferecimento de mais de uma língua estrangeira no currículo, esbarra-se com outras variáveis, dentre elas, a resistência da escola às mudanças. Principalmente no ensino público, em que o grau de autonomia da escola é menor, as transformações ocorrem mais lentamente e dependem de discussões mais abrangentes, envolvendo uma maior número de pessoas de diferentes áreas de atuação, talvez por isso, as modificações sejam tão lentas e nem sempre aceitas unanimemente.

Em cada escola, existe já uma organização e todo um aparato montado para que as disciplinas sejam efetivadas. São os fatores internos à escola, mais visíveis quando se observa o formato curricular no que diz respeito à progressão para os níveis maiores de ensino. A divisão dos saberes em disciplinas escolares faz com que aconteça uma disputa interna para definir quais são mais importantes, indicando, assim, uma hierarquia entre as mesmas, em que se determina, entre outras coisas, a carga horária, os tempos disponíveis e as disciplinas obrigatórias e optativas.

Por parte dos alunos, com uma grade curricular engessada e tempo de aula insuficiente, eles buscam a facilidade na hora de cumprir suas atividades escolares e progredir no ano seguinte. Assim, dão maior atenção às disciplinas que serão mais cobradas ao longo da escolarização e que serão mais importantes, tendo em vista a sua futura profissionalização.

No que diz respeito à língua estrangeira, observei um reduzido interesse, pois o aluno não via compensações imediatas em estudá-la. Assim, ele aprendia o básico, apenas para passar de ano. Conclui, nessa seção, que ao Espanhol não era atribuído um valor que o justificasse como um saber relevante, passível de ser ensinado na escola. Tanto que quando foi retirado do currículo, não se deu nenhuma importância ao fato.

Em contrapartida, no momento em que passei a analisar as práticas dos professores, um fato me chamou a atenção. Estava claro que os ex-alunos na tinham uma preocupação com questões ligadas à formatação do currículo, ou com as finalidades e objetivos propostos para a disciplina Língua Espanhola. Também era evidente que o interesse maior era por outras disciplinas consideradas "mais importantes", no entanto, todos foram unânimes em apontar que a aula de Espanhol era das mais interessantes.

Acredito que essa incongruência é uma questão bastante interessante para um aprofundamento em pesquisas posteriores, com outras disciplinas e em outros períodos históricos. Em que pese essa necessidade de aprofundamento, identifiquei que a professora Glorinha teve um papel fundamental nesse interesse do aluno pela disciplina.

Buscando respaldo nos autores referenciados, tanto do currículo quanto das disciplinas escolares, afirmo que o docente tem uma grande responsabilidade no que se refere à motivação e no interesse dos alunos para aprender determinada disciplina.

Assim, analisar a disciplina Língua Espanhola historicamente, verificando como se construíram suas práticas na gênese de sua implantação, permitiu entender que o desprestígio da língua espanhola não passa somente pela questão social mais ampla, que chamei de preconceito com os países de origem da língua; mas também, e principalmente, pela cultura escolar, incluindo-se aí a formatação do currículo, que indica uma hierarquia entre as disciplinas, e a apropriação do saber pelo aluno, bem como a importância que ele dá ao aprendizado de cada disciplina para o seu posterior progresso pelo sistema educativo.

Retomando o que me motivou a empreender essa pesquisa, depois de todas as leituras e análises, acredito que o espanhol ainda é muito desvalorizado nas escolas públicas, mas não mais pelo simples "preconceito" com a língua. Os fatores internos à escola, sua cultura escolar, em que o currículo agrupado em cadeiras, ou disciplinas, aguça no professorado um forte sentimento de grupo e estabelece fronteiras entre os tipos de conhecimento a serem transmitidos, são também determinantes para o lugar atribuído à essa disciplina na escola.

Na atualidade, realmente a importância mundial da língua espanhola vem crescendo. No entanto, para que isso se reflita na escola, outros fatores devem ser observados. Tanto os professores da disciplina quanto os alunos serão os

responsáveis pelas possíveis mudanças que possam vir a ocorrer, pois são eles os que, em suas práticas, dão sentido aos saberes e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, M. F. *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande/MS (1954-2004).* Campo Grande, MS: Dissertação de Mestrado, UFMS, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AIRES, J. A. *História da disciplina escolar química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942*. Florianópolis, SC: tese de doutorado, UFSC, 2006.

BANDUCCI, M. *A disciplina língua inglesa e o "sotaque norteamericano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)*.Campo Grande, MS: dissertação de Mestrado, UFMS, 2006.

BARROS, H. H. D. *Língua Espanhola*. Estudo da Consultoria Legislativa da área XV. Câmara dos deputados: Brasília-DF, 2001.

BECKER, I. *Manual de Español*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953.

BELMONTE, B.J.G. *Espanhol: de Castela à América*. Revista EntreLivros. Ano I. Nº 4: Duetto. pp. 60-61.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, C. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A.T e RANZI, S.M.F (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 09 – 38.

BRAGA, H.S. *O Ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939 – 1971).* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2005.

BRASIL, *Constituição Federal*. 1988.

BRASIL, Decreto 2.833, de 21 de dezembro de 1931.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei N. 4.244* – de 9 de abril de 1942. sob a presidência de Getúlio Vargas.

BRASIL, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação.*

BRASIL. Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.*

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação.*

BRASIL, Lei Nº 11.161, de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação – Brasília, 2000.

BRASIL, Indicação Nº 709 de 1996 (Da Srª Maria Valadão). *Sugere ao Poder Executivo, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto, a adoção de providências no sentido de incluir a opção do ensino de Língua Espanhola no currículo escolar do 2º grau.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 4.606, de 1958 (Do Poder Executivo). *Altera o Dec-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol, nos dois ciclos do ensino secundário.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 4.589 de 1977 (Do Sr Daniel Silva). *Inclui no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, o estudo do idioma espanhol.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 6.547 de 1982 (Do Sr Airton Soares). *Modifica a redação do "caput" do art. 7º da lei nº 5.692 de 1971.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 396 de 1983 (Do Sr Antônio Pontes). *Altera a redação do art. 7º da lei nº 5.692 de 1971.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 867 de 1983 (Do Sr Israel Dias-Novaes). *Inclui no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 2º grau, o estudo do idioma espanhol.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 447 de 1983 (Do Sr Francisco Dias). *Acrescenta um parágrafo ao art. 7º da lei nº 5.692 de 1971.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 2.195 de 1989 (Do Sr Tadeu França). *Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de 1º e 2º graus.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 3.811 de 1989 (Do Sr Antônio Carlos Konder Reis). *Dispõe sobre ensino de língua alemã, espanhola e italiana nos estabelecimentos de 1º e 2º graus.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 5.791 de 1990 (Do Sr Omar Sabino). *Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol nos currículos de ensino do 2º grau, e dá outras providências.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 2.277, de 1991 (Do Sr Carlos Cardinal). *Dispõe sobre ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio e dá outras providências.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 425 de 1995 (Do Sr Franco Montoro). *Dispõe sobre ensino obrigatório de língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de 2º grau.*

BRASIL, Projeto de Lei Nº 3.987 de 2000 (Do Sr Átila Lira). *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.*

CAMARGOS, M. L. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol.* 2003. Dissertação, UNICAMP. Campinas.

_____. *Exposição de motivos do Ministro sobre os projetos dos decretos-leis ns. 4.244 e 4.245. de 9 de abril de 1942*. Diário oficial de 15 de abril de 1942.

CELADA, M. T. *Actualidad y memoria del español en Brasil. Unidad en la diversidad*, Portal informativo sobre la lengua castellana. 12/07/2000. Disponível em: http://www.comunica.es. Acesso em: 31.Jul.2006.

_____. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.* Campinas, SP: tese de doutorado, UNICAMP, 2002.

CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. Los *estudios de lengua española en Brasil*. ABEH, Suplemento El Hispanismo en Brasil, 2000. pp. 35-58.

CHERVEL, A. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.* Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, 1990,177-229.

CHERVEL, A. e COMPÈRE, M. *As Humanidades no Ensino*. Educ. Pesqui., jul./dez. 1999, vol. 25, p. 149-170.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BARBOSA RODRIGUES. *Proposta Pedagógica*. Ata nº 02 de 2004.

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. *Ofício 117/1959: Relatório de Inspeção do SEDCS/MEC*. Pasta ofícios expedidos 1959/1960.

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. *Relatório do Colégio 1959 ao MEC.* Pasta Relatórios.

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. *Portaria 1/ 1957: Indicação de livros didáticos pelos professores.* Pasta Relatórios.

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. *Portaria 8/ 1962: Dá cumprimento à portaria 180/1962 da SEDCS.* Pasta Relatórios.

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. *Portaria 9/ 1962: Suprime as cadeiras de latim, francês, inglês e espanhol.* Pasta Relatórios.

FANJUL. A. P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos, SP: editora Clara Luz, 2002.

FAUSTO. B. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. RJ: tese de doutorado, UFRJ, 2005.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCÍA MOREJÓN, J. *Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil*. ABHE, Suplemento el hispanismo em Brasil. 2000. pp. 17-31.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobra a prática*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GONZÁLES, N. M. *La Lengua Española en Brasil. La Lengua Española para los Brasileños.* 07/06/2000. Disponível em: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700_03.htm. Acesso em 26.Jul.2006

GOODSON. I. F. *Currículo: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A construção social do c*urrículo.* Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HAMILTON, D. *Sobre as origens dos termos classe e currículo*. Revista Teoria & Educação, nº 6, 1992.

HOBSBAWM, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *A cultura escolar como objeto histórico.* Trad. Gizele de Souza. In: Revista Brasileira de História da Educação*,* n° 1, 2001.

KULIKOWSKI, M.Z; GONZÁLEZ, N.T.M. *Brasil: La justa medida de uma cercania lingüística*. Portal informativo sobre la lengua castellana. 07/06/2000. disponível em: http://www.comunica.es. Acesso em: 26.Jul.2006.

LEFFA, Vilson J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional.* Contexturas, n.4, São Paulo: Apliesp, p.13-24, 1999.

MACHADO, CAMPOS & SAUNDERS. *História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos*. Revista eletrônica HELB, UNB. Disponível em: http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=29, acesso em 23 de julho de 2007.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços.* São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

PEREIRA, M. A. *Américas do Sul*. In: Hispanista (Revista Electrónica), n. 12, 2003. Disponível em: http://www.hispanista.com.br/revista/artigo103esp.htm . Acesso em 31.Jul.2006

PÉREZ GOMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neo-liberal.* Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSANHA, E. & DANIEL, M. E. B. *História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971)*. Intermeio: revista do Mestrado em Educação/UFMS. V. 8, n. 16. pp. 4-15. – Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002.

PESSANHA, E. & SILVA, F.C. T. As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: AMORIM, A. C. & PESSANHA, E. (orgs). *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo.* Caxambu: 29ª Reunião Anual da ANPEd, Trabalho encomendado do GT 12 [currículo], 2006, pp. 33-38. (trabalho não publicado)

PESSANHA, E.; DANIEL M.E.B & MENEGAZZO, M. A. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.* In: Revista Educação em foco. FACED. n° 27, 2004, pp. 57 – 69.

PESSANHA, E. (org). *Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no*

processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Projeto do CNPQ, 2004b.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PRADO, M. L. C. *O Brasil e a distante América do Sul.* [S.l. 2003?] Disponível em: http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/prado.html. Acesso em 30.nov.2005.

PRAT, A. V. *En torno al hispanismo de Brasil*. ABHE, Suplemento el hispanismo em Brasil, 2000. pp. 11-15.

QUINTANS SEBOLD, M.M. *A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil.* ABEH 8, 1998, pp.33-38.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil, (1930/1973)*. Petrópolis-RJ, 1986.

ROSA, M. G. S. *Histórias de vida – Maria Constança Barros Machado*. Revista do Departamento Cultural do Colégio Oswaldo Cruz, Dourados – MS. Coordenação do Prof. José Pereira Lins, 1995.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Iglu, 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

_____. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 2000.

SANTOS, H. S. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2., 2002,San Pablo. Anales electrónicos... Associação Brasileira de Hispanistas, Disponible em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttex&pid=MSC0000000012002000100029&Ing=es&nrm=abn. Aceso en 03 jul 2007.

SANTOS, L.L.C.P. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise.* Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, F. C. T. (2002) *Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo*. Campo Grande: (no prelo).

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910).* São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar*. In: CUNHA, M. V.(org.). *Ideário e imagens da Educação Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VECHIA, A. & LORENTZ, K.M. (orgs.) *Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 1998.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS & SOUZA (orgs). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385.

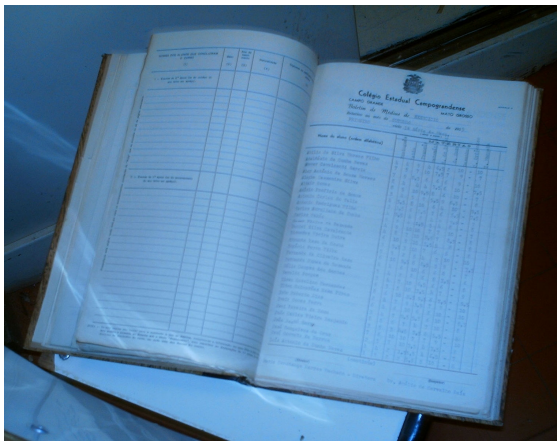
VIÑAO FRAGO, A. (2000). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio.* (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado).

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

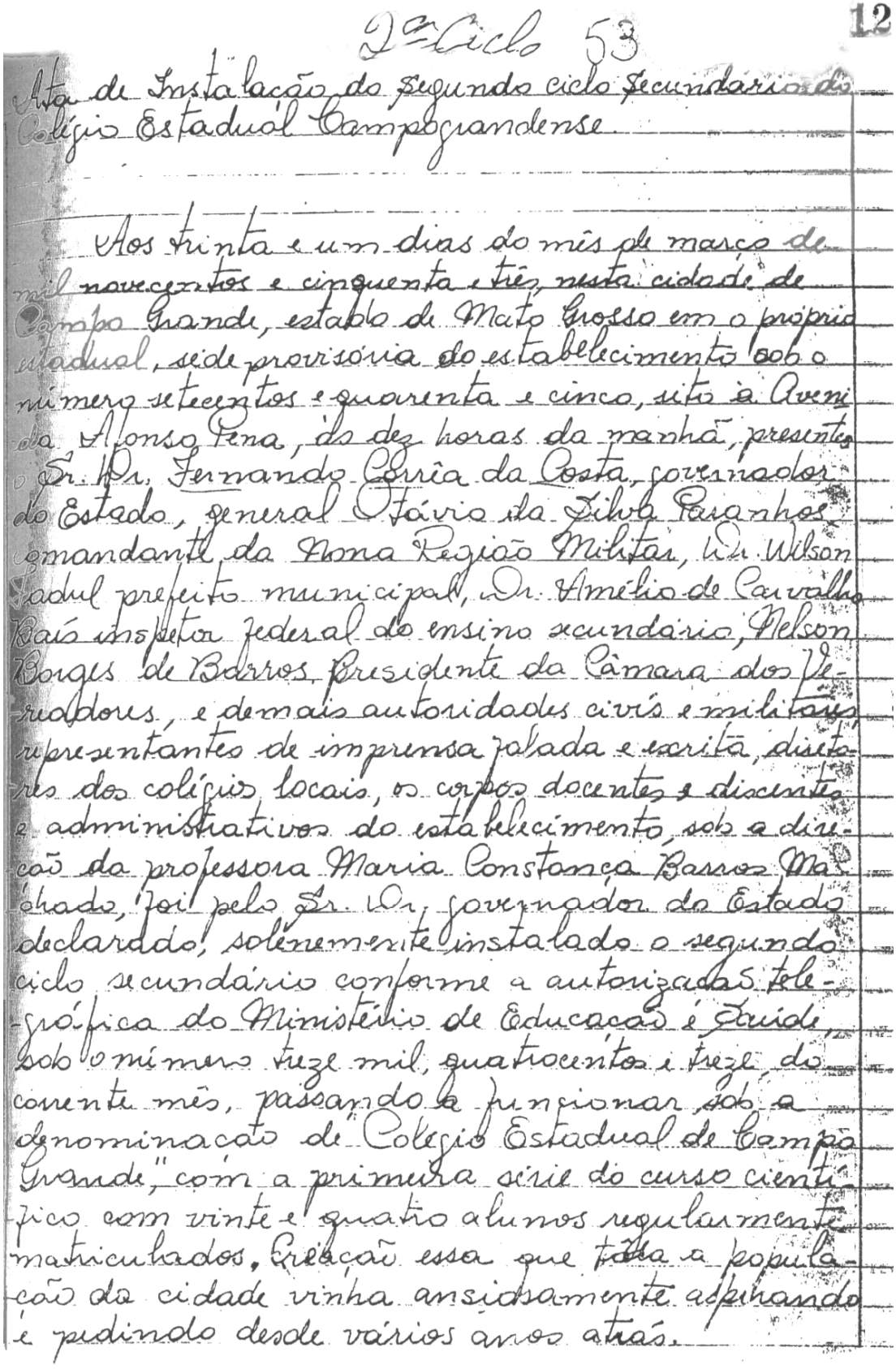
ANEXOS

ANEXO A
Documentos do Colégio Estadual Campo-Grandense

1 - FOTOS DE DOCUMENTOS DA DÉCADA DE 1950 A 1970



2- ATA DE INSTALAÇÃO DO SEGUNDO CICLO SECUNDÁRIO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE



2º Ciclo 53 12

Ata de Instalação do Segundo ciclo Secundário do Colégio Estadual Campograndense

Aos trinta e um dias do mês de março de mil novecentos e cinquenta e três, nesta cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso em o próprio estadual, sede provisória do estabelecimento sob o número seteccntos e quarenta e cinco, sito à Avenida Afonso Pena, às dez horas da manhã, presente o Sr. Dr. Fernando Corrêa da Costa, governador do Estado, general Otávio da Silva Passanhos, comandante da Zona Região Militar, Dr. Wilson Fadul prefeito municipal, Dr. Amélio de Carvalho Baís inspetor federal do ensino secundário, Nelson Borges de Barros Presidente da Câmara dos Vereadores, e demais autoridades civis e militares, representantes de imprensa falada e escrita, diretores dos colégios locais, os corpos docentes e discentes e administrativos do estabelecimento, sob a direção da professora Maria Constança Barros Machado, foi pelo Sr. Dr. governador do Estado declarado, solenemente instalado o segundo ciclo secundário conforme a autorizada telegráfica do Ministério de Educação e Saúde, sob o número treze mil, quatrocentos e treze do corrente mês, passando a funcionar sob a denominação de "Colégio Estadual de Campo Grande", com a primeira série do curso científico com vinte e quatro alunos regularmente matriculados, criação essa que toda a população da cidade vinha ansiosamente aspirando e pedindo desde vários anos atrás.

Coube, agora a realização dêsse magnífico em Fome à administração do Dr. Fernando Corrêa da Costa, que com discortino, inteligência e patriotismo, em boa hora, resolveu êsse problema do ensino público secundário desta cidade. Administrador esencialmente prático, é a êle a quem devem ser endereçados todos os aplausos e todos os agradecimentos por êsse ato de verdadeiro civismo e elevação do Brasil pelo cultivo da intelectualidade. Fizeram o uso da palavra, a professora Maria Constancia Barros Machado, Dr. Alinor de Lima Bastos representando o corpo docente do educandário, e pelo aluno do curso científico Manoel Gilberto Ferret. Sendo dada palavra a quem dela quisesse fazer uso, Excmo Sr. Dr. Governador do Estado Dr. Fernando Corrêa da Costa, e o Dr. Luis Alexandre de Oliveira, Diretor do Colégio Oswaldo Cruz, congratulando-se com a mocidade pelo feliz acontecimento. Nada mais havendo, foi encerrada a sessão com as palavras de agradecimentos às autoridades que com sua presença abrilhantaram a solenidade.

Eu Iracy Cândida Vilela, secretária do colégio a escreví e que vai assinada por todos os presentes. Maria Constancia B. Machado

[illegible]

Dinar Dantas [illegible]

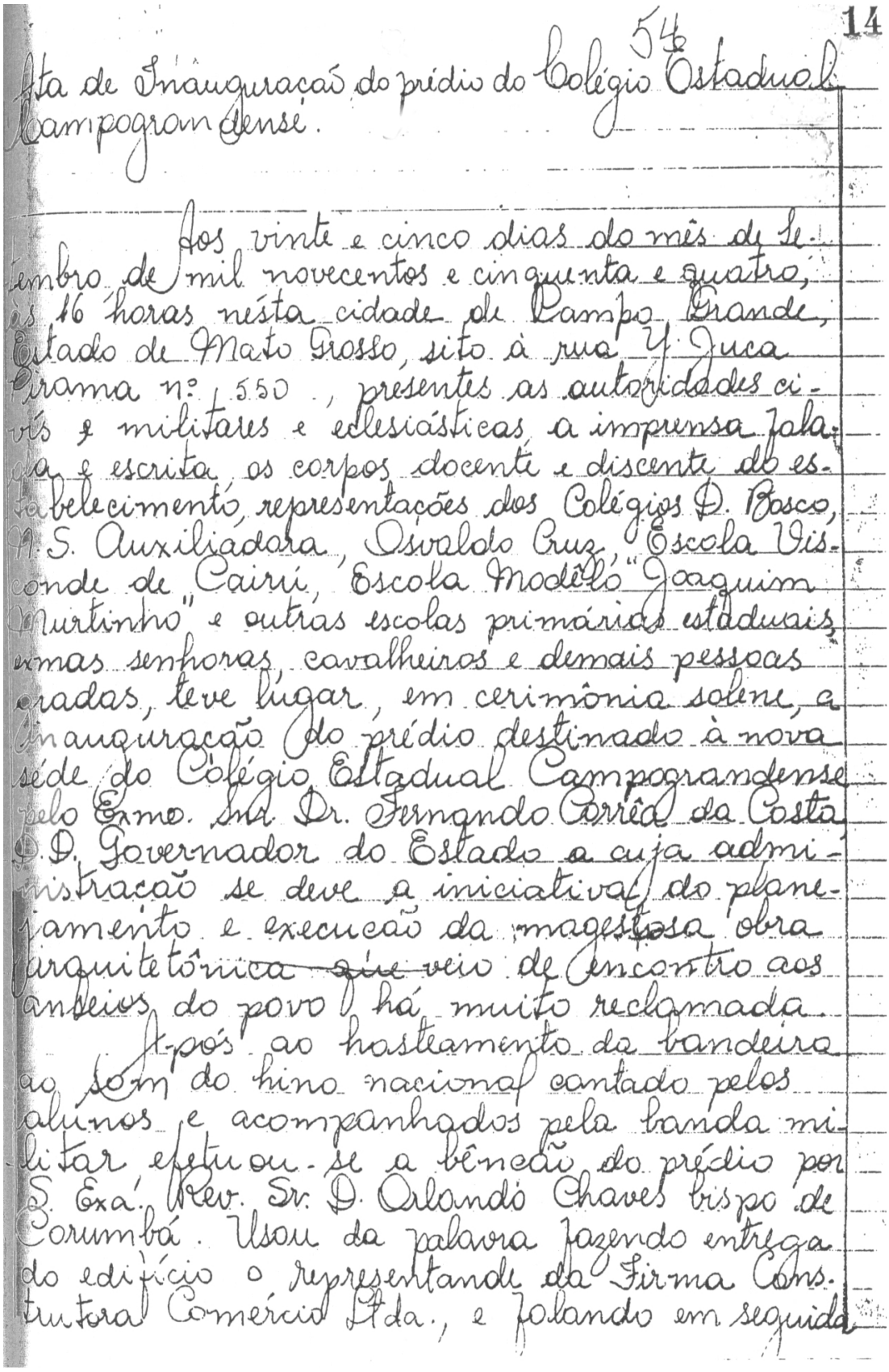
Luis Alexandre de Oliveira

[illegible] Moreira

Luiz Carvalho

[illegible]

3- ATA DE INAUGURAÇÃO DO NOVO PRÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE



14

54

Ata de Inauguração do prédio do Colégio Estadual Campograndense.

Aos vinte e cinco dias do mês de Setembro de mil novecentos e cinquenta e quatro, às 16 horas nesta cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, sito à rua Y Juca Pirama nº 1.550, presentes as autoridades civis e militares e eclesiásticas a imprensa falada e escrita, os corpos docente e discente do estabelecimento, representações dos Colégios D. Bosco, N. S. Auxiliadora, Oswaldo Cruz, Escola Visconde de Cairú, Escola Modêlo "Joaquim Murtinho" e outras escolas primárias estaduais, exmas senhoras, cavalheiros e demais pessoas convidadas, teve lugar, em cerimônia solene, a inauguração do prédio destinado à nova séde do Colégio Estadual Campograndense pelo Exmo. Snr. Dr. Fernando Corrêa da Costa D.D. Governador do Estado a cuja administração se deve a iniciativa do planejamento e execução da magestosa obra arquitetônica que veio de encontro aos anseios do povo há muito reclamada.

Após ao hasteamento da bandeira ao som do hino nacional cantado pelos alunos e acompanhados pela banda militar efetuou-se a bênção do prédio por S. Exa. Rev. Sr. D. Orlando Chaves bispo de Corumbá. Usou da palavra fazendo entrega do edifício o representande da Firma Construtora Comércio Ltda., e falando em seguida

a Senhora Diretora do Estabelecimento, professora Maria Constança Barros Machado, Elcio Russul Vieira como representante dos corpo discente, Dr. Wilsom Barbosa Martins em nome do povo da cidade. Em seguida foi dada a palavra livre falando: - - Dr. Aclécio Barbosa

por último falou S. Exa. o Sr. Governador do Estado Dr. Fernando Corrêa da Costa, depois de haver cortado a fita simbólica, entregando à população o novo edifício. Foi encerrada a cerimônia com a visita às dependências e instalações do prédio no salão de auditório inaugurado o retrato do Sr. Governador Fernando Corrêa da Costa oferta da Diretoria, dos corpos docente e discente do Estabelecimento, sendo intérprete dêste ato a professôra Maria da Glória Sá Rosa.

Nada mais havendo a registrar, para constar foi lavrada a presente ata em que vai assinada por todos os presentes.

[illegible]

+ D. Orlando, Bispo de Corumbá

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

4- ATA DE REUNIÃO DE PROFESSORES PARA DECIDIR GRADE CURRICULAR DE ACORDO COM LDB DE 1961

[illegible]

Pag. 16 - verso 1962

Ata da 1ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campograndense, para estudar um plano provisório de aula, nos moldes da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional [illegible]

Aos sete dias do mês de março do ano de mil novecentos e sessenta e dois, às 15 horas, na sala da Biblioteca do Colégio Estadual Campograndense, a convite da Direção do Estabelecimento presente a Sra. Diretora, prof. Maria Constança Barros Machado e os senhores professores: Maria da Glória Sá Rosa, Maria Garcia Pereira, [illegible] Ierma Maciel, J. Cândido de Souza, Eza Jacques Monteiro Leite, Marly Franco Siqueira, Rosa Melke, [illegible], Plínio Mendes dos Santos, Elisa Beti [illegible] Amarilha, Virgílio Alves de Campos, Geraldo Ramon, Ruth Pinheiro da Silva, [illegible] Elisa Rocha, João Pereira da Silva, Aparecida de Barros Machado Bogalho, Catarina de Campos Leite, Dr. Carlos Garcia de Queiroz, Luiz De Michelis, Herminia [illegible] Arguello, Teodolinda Ferreira Botelho, Maria de Castro Coimbra, Rita de Castro Coimbra, Eny Afonso Correa Britto, todos presentes e faltaram sem motivo justificado os professores: Joelina de Almeida Xavier, Ernesto Garcia de Araujo, Dr. Cândido Fernandes, [illegible] Marques A. de Lima, João Correa [illegible], Egon Kiszewski, expôs a Sra. Diretora [illegible] que [illegible] justamente [illegible] motivo para [illegible] abertura das aulas no dia 12 do corrente, conforme a determinação da Inspetoria Seccional, até que a Secretaria da Educação, Cultura e Saúde

do Estado fornecesse um plano definitivo para a continuação das aulas.

Apresentado o novo plano, foi o mesmo estudado e debatido pela Congregação, com várias sugestões, entre elas a da professôra Maria da Glória Sá Rosa que optava pela conservação do latim na 3ª e 4ª séries do curso ginasial, como fundamento indispensável para o conhecimento da língua portuguêsa, com o que o prof. Cezar Maksoud concordou. Outra sugestão foi a do professôr Dr. Carlos Garcia de Queiróz, que achou conveniente a introdução da disciplina Organização Social e Política Brasileira, que não foi aprovada em vista da falta de orientação e professôres no desenvolvimento do curso, visto ser uma disciplina nova.

Ficou então estabelecido no plano provisório que seria adotado as seguintes disciplinas no núcleo comum federal. Português, História, Matemática, Geografia e Ciências como complementares francês, inglês, canto orfeônico, artes industriais, latim, biologia, física, química, filosofia e desenho distribuidas pelas diversas séries do 1º e 2º ciclos secundários, êste plano não foi adotado por ter a Sc. E.C.S. apresentado outro. Nada mais havendo a tratar, agradeceu a presença e cooperação de todos e para constar foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Senhora Diretora e os senhores professôres presentes.

Maria Constança B. Machado
Virgílio A. Campos
[illegible]
M. da Glória Sá Rosa

5- LISTA DE CORPO DOCENTE EM EXERCÍCIO DE 1953

CAMPO-GRANDE — MATO-GROSSO

ANO LETIVO DE 194 53

CORPO DOCENTE EM EXERCÍCIO CURSO CIENTÍFICO

SÉRIE	Matérias	NOME DO PROFESSOR	N.º Registro	Reservado para o visto da Secção de Registro
1a.	PORTUGUÊS	Maria da Glória Sá Rosa	D. 2.819	
1a.	FRANCÊS	Anna Luiza Prado Bastos	P.14.073	
1a.	INGLÊS	Nagib Raslan	D.10.633	
1a.	ESPANHOL	José Pereira Lins	- -	
1a.	MATEMÁTICA	Luiz Cavallon	D. 1.835	
1a.	FISICA	Luiz Cavallon	D. 1.835	
1a.	QUIMICA	Virgilio Alves de Campos	D.16.631	Ciências
1a.	HIST.GERAL	Ercilia M.Alves de Lima	- -	
1a.	GEOG.GERAL	Dr.Alinor de Lima Bastos	D.12.554	
1a.	DESENHO	Catarina de Campos Leite	D. 3.433	
1a.F.	EDUC.FISICA	Eva Cabral Jordão	D.3.094	
1a.M.	EDUCAÇ.FISICA	Alcídio Pimentel		

M. Constança B. Machado

(Diretor)

Maria Constança Barros Machado

(Inspetor)

Dr.Amélio C.Baís

6- BOLETIM GERAL DO PRIMEIRO CIENTÍFICO, DO ANO LETIVO DE 1958

Ginásio Estadual Campograndense

CAMPO GRANDE — ESTADO DE MATO GROSSO

Boletim Geral da 1ª Ciª Série do 1.º Ciclo

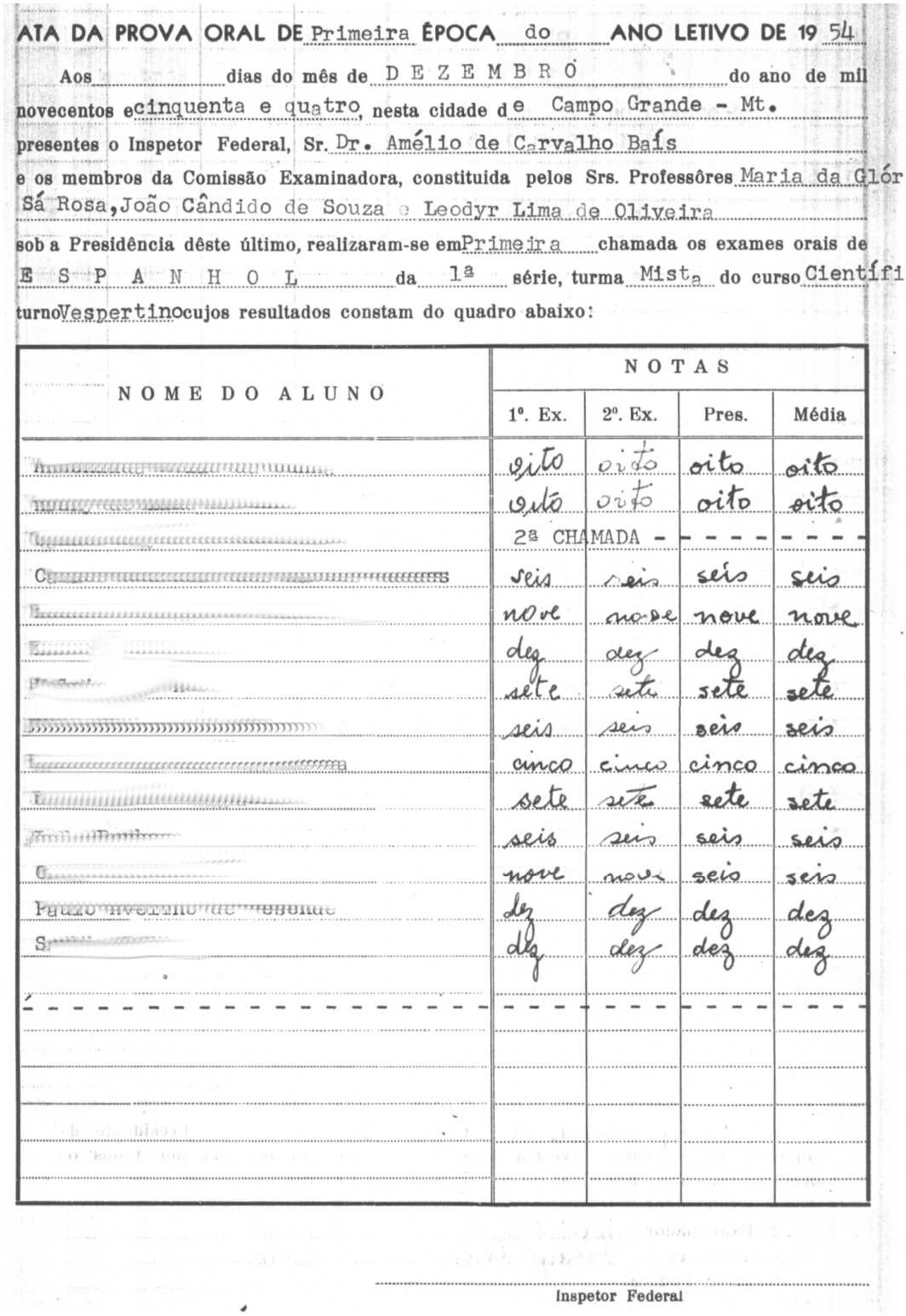
Ano Letivo de 1958 Época 1ª

Nome do aluno	Português	Espanhol	Francês	Inglês	Matemática	Física	Química	G. Brasil	Desenho	Hist. Geral	Média Geral	
[redacted]	615	747	453	480	280	263	530	399	500	726	499	Rep.
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	556	614	448	421	242	170	616	174	380	221	384	Rep.
[redacted]	586	717	448	421	522	652	603	640	395	624	560	2ª Ép.
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	586	620	462	549	362	330	392	308	459	620	442	Rep.
[redacted]	449	557	327	411	216	196	288	290	366	574	367	Rep.
[redacted]	641	560	545	500	294	[illegible]	484	420	437	510	464	Rep.
[redacted]	752	732	713	705	514	443	682	672	670	844	672	Apro
[redacted]	869	947	733	848	642	769	884	667	693	640	774	Apro
[redacted]	565	523	527	354	426	348	328	587	656	259	457	Rep.
[redacted]	571	721	629	604	506	440	446	545	577	714	575	Apro
[redacted]	608	684	589	428	400	276	562	473	499	786	530	2ª Ép.
[redacted]	513	420	304	362	7,4	1,2	214	437	204	588	369	Rep.
[redacted]	530	631	490	663	506	418	450	543	651	614	549	Rep.
[redacted]	847	964	795	756	716	723	724	873	668	736	780	Apro
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	516	600	585	529	302	266	459	368	466	536	462	Rep.
[redacted]	631	812	609	629	292	505	512	528	596	596	570	2ª Ép.
[redacted]	608	595	643	658	598	536	766	760	587	834	648	Apro
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	-	-	-	D E	S I	S T	E N	T E	-	-	-	
[redacted]	793	751	771	665	758	652	722	652	737	780	655	Apro
[redacted]	640	727	597	670	548	517	615	565	511	764	616	Apro
[redacted]	591	673	607	496	328	409	509	502	500	644	525	2ª Ép.

(Diretor) (Inspetor)

Prof. Ernesto Garcia de Araújo Dr. Amélio de Carvalho Baís

7- ATA DA PROVA ORAL DE ESPANHOL, PRIMEIRA ÉPOCA DO ANO LETIVO DE 1954



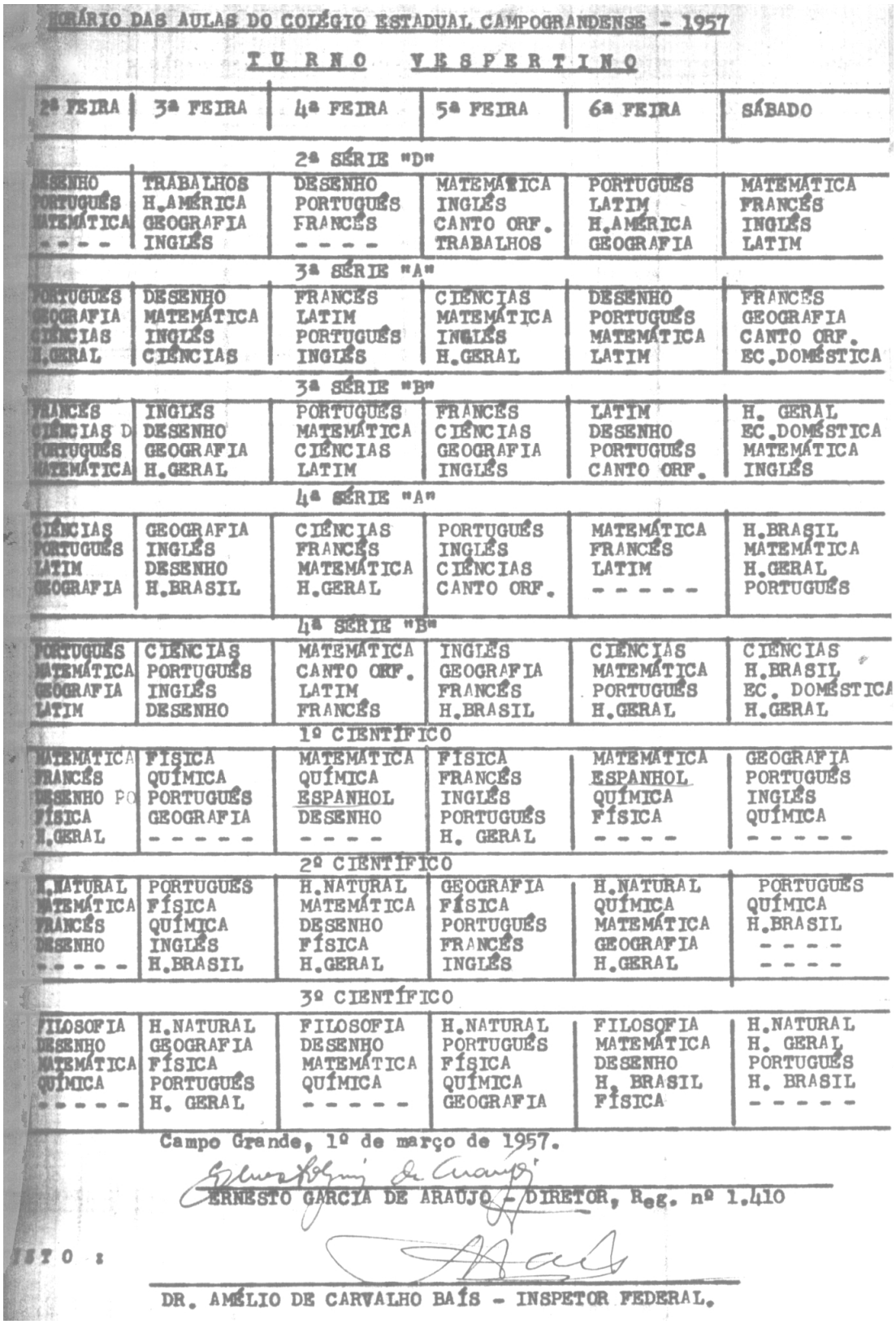
ATA DA PROVA ORAL DE Primeira ÉPOCA do ANO LETIVO DE 19 54

Aos ..... dias do mês de D E Z E M B R O do ano de mil novecentos e cinquenta e quatro, nesta cidade de Campo Grande - Mt. presentes o Inspetor Federal, Sr. Dr. Amélio de Carvalho Baís e os membros da Comissão Examinadora, constituida pelos Srs. Professôres Maria da Glória Sá Rosa, João Cândido de Souza e Leodyr Lima de Oliveira sob a Presidência dêste último, realizaram-se em Primeira chamada os exames orais de E S P A N H O L da 1ª série, turma Mista do curso Científico turno Vespertino cujos resultados constam do quadro abaixo:

NOME DO ALUNO	NOTAS			
	1º. Ex.	2º. Ex.	Pres.	Média
[illegible]	oito	oito	oito	oito
[illegible]	oito	oito	oito	oito
[illegible]	2ª CHAMADA -	- - - -	- - - -	
C[illegible]	seis	seis	seis	seis
[illegible]	nove	nove	nove	nove
[illegible]	dez	dez	dez	dez
[illegible]	sete	sete	sete	sete
[illegible]	seis	seis	seis	seis
[illegible]	cinco	cinco	cinco	cinco
[illegible]	sete	sete	sete	sete
[illegible]	seis	seis	seis	seis
[illegible]	nove	nove	seis	seis
[illegible]	dez	dez	dez	dez
S[illegible]	dez	dez	dez	dez
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - -	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -

Inspetor Federal

8- QUADRO HORÁRIO DE AULAS DO ANO LETIVO DE 1957



HORÁRIO DAS AULAS DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPOGRANDENSE - 1957

TURNO VESPERTINO

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO
2ª SÉRIE "D"					
DESENHO	TRABALHOS	DESENHO	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
PORTUGUÊS	H.AMÉRICA	PORTUGUÊS	INGLÊS	LATIM	FRANCÊS
MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	FRANCÊS	CANTO ORF.	H.AMÉRICA	INGLÊS
- - - -	INGLÊS	- - - -	TRABALHOS	GEOGRAFIA	LATIM
3ª SÉRIE "A"					
PORTUGUÊS	DESENHO	FRANCÊS	CIÊNCIAS	DESENHO	FRANCÊS
GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	LATIM	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
CIÊNCIAS	INGLÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS	MATEMÁTICA	CANTO ORF.
H.GERAL	CIÊNCIAS	INGLÊS	H.GERAL	LATIM	EC.DOMÉSTICA
3ª SÉRIE "B"					
FRANCÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS	FRANCÊS	LATIM	H. GERAL
CIÊNCIAS D	DESENHO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	DESENHO	EC.DOMÉSTICA
PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
MATEMÁTICA	H.GERAL	LATIM	INGLÊS	CANTO ORF.	INGLÊS
4ª SÉRIE "A"					
CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	H.BRASIL
PORTUGUÊS	INGLÊS	FRANCÊS	INGLÊS	FRANCÊS	MATEMÁTICA
LATIM	DESENHO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	LATIM	H.GERAL
GEOGRAFIA	H.BRASIL	H.GERAL	CANTO ORF.	- - - - -	PORTUGUÊS
4ª SÉRIE "B"					
PORTUGUÊS	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	INGLÊS	CIÊNCIAS	CIÊNCIAS
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	CANTO ORF.	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	H.BRASIL
GEOGRAFIA	INGLÊS	LATIM	FRANCÊS	PORTUGUÊS	EC. DOMÉSTICA
LATIM	DESENHO	FRANCÊS	H.BRASIL	H.GERAL	H.GERAL
1º CIENTÍFICO					
MATEMÁTICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA
FRANCÊS	QUÍMICA	QUÍMICA	FRANCÊS	ESPANHOL	PORTUGUÊS
DESENHO PO	PORTUGUÊS	ESPANHOL	INGLÊS	QUÍMICA	INGLÊS
FÍSICA	GEOGRAFIA	DESENHO	PORTUGUÊS	FÍSICA	QUÍMICA
H.GERAL	- - - - -	- - - -	H. GERAL	- - - -	- - - - -
2º CIENTÍFICO					
H.NATURAL	PORTUGUÊS	H.NATURAL	GEOGRAFIA	H.NATURAL	PORTUGUÊS
MATEMÁTICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	QUÍMICA
FRANCÊS	QUÍMICA	DESENHO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	H.BRASIL
DESENHO	INGLÊS	FÍSICA	FRANCÊS	GEOGRAFIA	- - - -
- - - - -	H.BRASIL	H.GERAL	INGLÊS	H.GERAL	- - - -
3º CIENTÍFICO					
FILOSOFIA	H.NATURAL	FILOSOFIA	H.NATURAL	FILOSOFIA	H.NATURAL
DESENHO	GEOGRAFIA	DESENHO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	H. GERAL
MATEMÁTICA	FÍSICA	MATEMÁTICA	FÍSICA	DESENHO	PORTUGUÊS
QUÍMICA	PORTUGUÊS	QUÍMICA	QUÍMICA	H. BRASIL	H. BRASIL
- - - - -	H. GERAL	- - - - -	GEOGRAFIA	FÍSICA	- - - - -

Campo Grande, 1º de março de 1957.

ERNESTO GARCIA DE ARAUJO - DIRETOR, Reg. nº 1.410

ISTO :

DR. AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS - INSPETOR FEDERAL.

9- OFÍCIO DE ESCLARECIMENTO SOBRE O CURSO CADES

Em 28 de outubro de 1957.

236/57

Presta esclarecimentos

Ilmº Sr.
Drº. José Carlos de Mello e Souza
DD. Coordenador dos Cursos da CADES
Diretoria do Ensino Secundário
Ministério da Educação e Cultura
Rio de Janeiro - DF.

Com satisfação confirmo meu telegrama de 17 do corrente, em resposta ao seu de número 010330, de 15 do corrente.

Ao receber o telegrama de V. Sª, passei circulares telegráficas para todos os estabelecimentos de ensino médio do Estado, concitando-os a mandarem as listas dos candidatos inscritos e as disciplinas requeridas pelos interessados. Tão logo receba as respostas, mandarei a essa chefia relação nominal por cidade e por estabelecimento. Entretanto, até a presente data posso adiantar o seguinte:

PORTUGUÊS : - Maria Garcia Pereira
Pe. José Viana Arrais
Ir. Maria Galvão de Castro
Maria Luzia da Costa
Pe. Moacyr Garcia de Queiroz
Pe. Antonio Natal Antunes Pereira
Ana Cristina de Paula e Souza
1 Candidato do Ginásio São Gonçalo de Cuiabá

MATEMÁTICA: - João Pereira da Silva
Helio Moratelli
Ir. Eudir Ribeiro da Costa
Ir. Helena de Figueiredo
Ir. Zeny Escobar Fernandes
Valdemar Moraes de Oliveira
Alcides dos Santos Mauro
Rachid Bardauil
Ir. Maria Galvão de Castro

FRANCÊS : - Glauco Rodrigues Corrêa
Ir. Ana Ema Janssens
Zaira Portela de Souza
Annay Ghirimian
Ir. Jeanne Marie Hermana Collart
Agis Lastros

LATIM : - Arassuay Gomes de Castro
Eny Aloizio Correa Britts
Pe. Michael Tomas Sheehan
Pe. Wenceslaus Joseph Smutny
Pe. Donald Bernard Quilty
Antonio Natal Antunes Pereira
Ana Cristina de Paula e Souza

236/57 - continuação - fls. 2 -

INGLÊS : - Jairo Alves Fontoura
Ir. Margarida Abreu Silva
Nívio Rondon
Pe. Michael Tomas Sheehan
Pe. Wenceslaus Joseph Smutny
Pe. Donald Bernard Quilty
Pe. Sabanaio Natal Antunes Pereira
Samuel Rodrigues Freire
Agis Iatros
1 Candidato do Ginásio S. Gonçalo de Cuiabá

HISTÓRIA : -Salvador Porto
Jorge Assis Sabóia de Aragão
Maysa Mascarenhas Grise
Nelson de Souza Pinheiro
Joelina de Almeida Xavier
Maria Candelária Gomes de Oliveira

GEOGRAFIA : -Ir. Maria Nilda Cavalcanti Rangel
Eny Aloizio Corrêa Britts
Joelina de Almeida Xavier
Cândido Fernandes
Aline de Campos

DESENHO : - Luiz De Michelis
Alberto Elpídio Ferreira Dias
Lenita Nunes Fontes
Ir. Jeanne Marie Hermane Collart
Rachid Barduail

CIÊNCIAS : - Ir. Zeny Escobar Fernandes

HIST. NATURAL- Ruth Pinheiro da Silva

GREGO : - Agis Iatros

ESPANHOL : - Agis Iatros

FILOSOFIA: - Agis Iatros

FÍSICA : - Eurípedes Pinheiro da Silva

TRABALHOS MANUAIS : - Lenita Nunes Fontes
Sônia Fontes
Ramona Alcina Joaquim Ibarra

CANTO ORFEÔNICO:- Sônia Fontes
Zuleida Assaf de Mello

236/57 - Continuação - fls. 3 -

HOSPEDAGEM PARA OS PROFESSÔRES DO CURSO :

I - GRANDE HOTEL GASPAR - O melhor em instalações e acomodações .

PREÇOS :

Apartamento para três - Diária por pessoa Cr$ 400,00 - casal Cr$ 600,00

Quarto para dois - Diária por pessoa Cr$ 200,00

Apresenta dois inconvenientes : 1º Fica localizado junto da Estação da Estrada de Ferro, e, constantemente os hóspedes são incomodados com os ruídos e apitos de trens; 2º - É o que fica mais distante do Colégio Estadual, onde funcionarão os cursos.

II - RIO HOTEL - (Central) - Onde ficou a equipe dêste ano .

Quartos para dois - Diária por pessoa Cr$ 240,00, com promessa de aumento até o fim do ano.

III - HOTEL COLOMB O - (Central)

Apartamento para três - Diária por pessoa Cr$ 300,00

Apartamento para dois - Diária por pessoa Cr$ 300,00

Quartos para dois - Diária por pessoa Cr$ 220,00, com promessa de redução nos preços, por se tratar de professôres .

TRANSPORTE - Estou providenciando o transporte dos professôres para o local de trabalho e vice versa.

COLABORAÇÃO - PROFESSÔRES LOCAIS - Apresento a V. Sª nomes de alguns professôres locais, capzes de colaborar na orientação dos cursos de janeiro próximo, com real aproveitamento.

PORTUGUÊS - Professôra Maria da Glória Chaves e Sá, hoje casada e assinando Maria da Glória Sá Rosa, licenciada em línguas neolatinas, é uma expoente de cultura e com vários anos de magistério público particular. Registrada sob nº 2.819, em 4/9/1951.

FRANCÊS - Professor Carlos Henrique Schrader(Compôs a equipe dêste ano

MATEMÁTICA- Professor Luiz Cavallon (Integrou a equipe dêste ano)

236/57 - Continuação - fls. 4 -

ISTÓRIA - Professor Dr. Luiz Alexandre de Oliveira, Bacharel em Direito, Diretor Proprietário do Colégio Osvaldo Cruz desta cidade, suplente de Auditor de Guerra, dotado de vasta cultura e educador dedicado. Registrado sob nº 3.305

ESENHO - Djalma Miguel de Menezes, Tenente-Coronel do Exército e Engenheiro Civil, Registrado sob nº 20.005.

NÍCIO E TÉRMINO DOS CURSOS - Insistem os professôres em saber o início e término dos cursos, em virtude dos preparativos e principalmente por causa dos exames de 2ª época, no próximo ano de 1 a 15 de fevereiro, (Portaria Ministerial nº 282, de 23/8/57).

ISCIPLINAS PROVÁVEIS - Afim de evitar despesas supérfluas, por parte dos interessados, solicito a V. Sª o especial obséquio de participar-me as prováveis disciplinas que teremos no próximo mês de janeiro, e, para que se possa dar ampla publicidade.

Sempre ao inteiro dispor de V. Sª para quaisquer esclarecimentos ou serviços que venham reverter em benefício do magistério ou da instrução brasileira, aqui fica um servidor às ordens.

Cordialmente,

Ernesto Garcia de Araújo - Diretor, Reg. nº 1.410

ANEXO B
Questionário aplicado aos professores e suas respostas

QUESTIONÁRIO 1 – Professora Maria da Glória Sá

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profª Drª Eurize Caldas Pessanha
Mestranda: Rosana Sant'Ana de Morais

Título (provisório) da dissertação: A Língua Espanhola na Educação Básica: entre Leis e Práticas

Identificação do entrevistado:

Nome: Maria da Glória Sá Rosa
Profissão: Professora

Campo Grande-MS, 25 de maio de 2007

1º - Apresentação.

1. Fazer um breve relato da sua formação acadêmica e trajetória até chegar a ser professora de espanhol em Campo Grande – MS. **Formei-me em Línguas neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1949. A partir daí lecionei nos colégios Oswaldo Cruz, Nossa senhora Auxiliadora e Estadual Campo-grandense Português, Espanhol e Francês.**
2. Observando os documentos, percebemos que a senhora lecionou, além de espanhol, português, francês e latim. A senhora tem ou teve preferência por alguma língua em especial? **Nunca lecionei Latim, apesar de ter habilitação para tanto. Minhas preferências além do Português, voltam-se para o Espanhol e o Francês. Implantei o Curso de Espanhol no Curso de letras do CCHS (Centro de Estudos Humanos e Sociais do campus de Campo Grande) e em 1961 fundei a Aliança Francesa de Campo grande da qual sou atual presidente.**
3. O que a motivou a dar aulas de espanhol? **O que me levou a lecionar Espanhol foi o prazer de lidar com a língua e a falta de professores da disciplina na época. Gosto tanto de espanhol, que depois de aposentada em 1993 pela UFMS ainda dei aulas dessa disciplina no Ensino Médio e fundamental do Centro Educacional Integrado (CEI) durante quatro anos.**
4. A variedade espanhola que a senhora utilizava estava mais voltada ao espanhol ibérico (Espanha) ou latino-americano? Como e quando fez essa opção de variedade? **Tive como professora na PUC, a catalã Emilia Navarro e talvez influenciada por ela enfatizei em minhas aulas o espanhol ibérico, sem deixar de lado a influência latino-americana, tão presente em MS.**
5. À época de sua formação, dava-se importância a essa questão das variedades? **Tive vários alunos paraguaios, bolivianos, etc., o que nos obrigava a dar especial atenção às variantes da língua espanhola em solo latino-americano.**
6. Existe algum professor dessa época que lecionava espanhol na cidade que a senhora possa indicar para responder a um questionário semelhante? **O único professor de Espanhol da época tinha o sobrenome Palazuelos e lecionava no Colégio Oswaldo cruz, mas ele já faleceu. Pe. Felix Zavattaro que dava aulas no Dom Bosco também já morreu.**

2º - Legislação e currículo.

1. A inclusão de uma língua estrangeira no currículo e a sua carga horária era determinada apenas pela legislação, ou havia contribuição do corpo docente e da direção da escola? Ou melhor, a legislação flexibilizava, "dava uma brecha" para que a comunidade escolar se organizasse na escolha da língua a ser ensinada? **Nenhum professor influenciava o número de aulas a serem ministradas, que era determinada pela legislação. Os alunos não podiam também fazer qualquer tipo de escolha. Tudo vinha pronto do MEC.**
2. Sabemos que o espanhol era oferecido apenas no 1º ano científico, em 2 aulas semanais. Havia uma mobilização dos professores para a ampliação da carga horária do espanhol no currículo e para a sua

introdução nos outros cursos e séries? **Nunca houve mobilização de professores ou alunos para aumentar a carga horária de espanhol.**
3. Quando a cadeira de espanhol foi extinta, houve uma mobilização em favor desse ensino por parte da comunidade escolar? Houve alguma manifestação através de documentos ao conselho de ensino ou algum outro órgão de ensino competente? **Quando a cadeira de espanhol foi extinta, aumentaram a minha carga horária de Português. Não se deu a menor importância ao fato, não houve qualquer tipo de mobilização.**
4. Qual era a percepção da comunidade escolar (professores e direção) e a sua, especificamente, a respeito da LDB de 1961, no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras?**A comunidade escolar limitava-se a cumprir ordens do MEC, sem qualquer reivindicação ou reclamação.**

3º - O Ensino.

1. Sabemos que o livro indicado aos alunos, naquela escola, era o Manual de Español, de Idel Becker. Todos os alunos tinham o livro? Como era utilizado esse manual em sala? **O Manual de Idel Becker tinha muitos textos e exercícios e supria dentro do possível as necessidades dos alunos. Todos tinham o livro que dava margem a um ensino eficiente. No entanto, não era possível trabalhar todo o conteúdo do livro, porque não havia tempo suficiente. Apresentava os tópicos e pedia muitas tarefas para casa.**
2. O que se objetivava ao ensinar espanhol como língua estrangeira? O desenvolvimento de quais habilidades? **Objetivava-se a que os alunos dominassem as estruturas principais da língua para poderem utilizá-la em leituras e na comunicação diária.**
3. As aulas eram dadas na língua espanhola ou em português? **As aulas eram dadas em espanhol.**
4. A senhora ainda conserva algum material daquela época? **Infelizmente não tenho mais nenhum material daquele tempo.**
5. Como era feita a avaliação dos alunos? **A avaliação era feita diariamente, por meio de exercícios orais e escritos e provas mensais.**
6. Nos documentos encontrados na escola, observa-se que havia pouquíssimos alunos que faziam exame de 1ª e 2ª chamada em espanhol. A que a senhora atribui isso? **Os alunos, talvez pela proximidade fronteiriça tinham muita facilidade no aprendizado do espanhol. As aulas dinâmicas mantinham as classes atentas e os resultados eram bons.**
7. Faça alguma observação que julgue necessária a respeito do ensino ou da metodologia utilizada. **Foi uma grande pena terem retirado o Espanhol, sem qualquer consulta à comunidade, o que resultou na perda de uma riqueza lingüística da maior importância para a comunidade sul-mato-grossense.**

4º - O corpo discente.

1. Qual era a receptividade dos alunos em relação a todas as línguas ensinadas na escola? E em relação ao espanhol especificamente? Havia uma consciência por parte deles a respeito da diferença de carga horária que se fazia entre as línguas estrangeiras e o por quê? Eles manifestavam preferência por uma ou outra língua estrangeira? E no Auxiliadora? A receptividade era a mesma? **De modo geral a receptividade tanto no Estadual campo-grandense, quanto no Oswaldo Cruz e no Auxiliadora era excelente. No correr dos anos encontrei alunos que me disseram que até fizeram discursos em espanhol em Congressos graças às aulas que tiveram comigo.**
2. Entre seus alunos havia descendentes de falantes do espanhol? Espanhóis, paraguaios, bolivianos, peruanos, outros? **Tive alunos de vários países de fala espanhola.**
3. Se havia estes descendentes, eles traziam alguma interferência da língua materna? **A presença de alunos paraguaios e bolivianos inseria um novo estímulo, um calor novo à aprendizagem.**
4. A senhora concorda que se pode dizer que o fato de ser alunos descendentes em primeira, segunda ou terceira geração de pais estrangeiros (falantes do espanhol) interfere de algum modo no desenvolvimento escolar, por exemplo, os costumes, a língua, as músicas? Isto chega às salas de aula? **De forma geral os alunos vindos da Bolívia e Paraguai eram tímidos e não exerceram processo de mudança no ensino do espanhol.**
5. No seu amplo trabalho como professora de espanhol, alguma vez percebeu algum preconceito (por parte dos alunos, pais de alunos ou comunidade escolar) com relação a esta língua? E agora, sua opinião sobre essa questão é a mesma? **O preconceito, observei quando dei aulas no CEI nos anos 90. Por causa da influência maciça do Inglês, os alunos de hoje não tinham o mesmo carinho e entusiasmo dos antigos em relação ao Espanhol.**

5º - O Espanhol na atualidade.

1. Em sua opinião, qual o marco histórico do retorno das discussões sobre o espanhol como componente curricular nas escolas de Campo Grande? A habilitação em espanhol do curso de Letras da UFMS pode ser considerada importante nesse contexto? **Não sei qual foi o marco histórico que determinou o retorno das discussões sobre a inclusão do espanhol no currículo. A habilitação em espanhol do Curso de Letras foi matéria fundamental, pois surgiriam daí os professores com competência e direito de lecionar no ensino médio e fundamental.**
2. A Srª participou das discussões antecedentes à implantação dessa licenciatura na UFMS. Comente como foi e quais os principais envolvidos nesse projeto. **Não foi fácil a implantação da licenciatura em Espanhol pois na UFMS, tivemos que lutar bastante. Os principais envolvidos no projeto fomos eu e a Profª Maria Adélia Menegazzo.**
3. Nessa época (década de 1980 e 1990), a senhora tem conhecimento de quais os professores de espanhol se destacavam na cidade? **Não me lembro quais os professores de espanhol que se distinguiam na cidade.**
4. Sendo MS um estado de fronteira com dois paises cuja língua é o espanhol, qual sua apreciação quanto ao fato de termos tão poucas escolas da rede pública oferecendo espanhol no seu currículo básico, na atualidade? **A falta de interesse da direção das escolas, o desconhecimento da importância do Espanhol, a predominância do inglês, a pobreza cultural foram entre outros os responsáveis pela não inclusão do espanhol nos currículos básicos.**
5. A senhora considera importante ter a língua espanhola como língua estrangeira opcional no currículo? **A presença do Espanhol é fundamental como língua estrangeira no currículo.**
6. A senhora acredita que a implantação do espanhol através de uma lei como a 11.161 de 05 de agosto do ano passado, que determina que as escolas do ensino médio devam oferecer a língua espanhola como segunda opção na língua estrangeira na escola, seja viável e tenha bons resultados?
Certamente.

QUESTIONÁRIO 2 – Professor José Pereira Lins

Identificação do entrevistado:

Nome: José Pereira Lins
Profissão: Professor e escritor

Dourados-MS, 18 de maio de 2007.

1. Fazer um breve relato da sua formação acadêmica e trajetória até chegar a ser professor de espanhol em no Colégio Estadual Campo-grandense. **Fiz meu curso ginasial no antigo prédio localizado na Avenida Afonso Pena, do qual fui zelador entre os anos de 1939-1944. Fui o orador da turma, a primeira. A professora MARIA CONSTANÇA DE BARROS MACHADO, minha Diretora "ad perpetuam" fez a diferença. Muito pobre fui adotado pela Benemérita profª OLIVA ENCISO. O mais, nesta história, consultar: "CAMPO GRANDE: 100 anos de construção" (p. 175). Incluir na pesquisa duas importantes entrevistas concedidas à profª MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA, inseridas no seu livro: MEMÓRIA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, obra inédita na maneira de expor os fatos, com sói acontecer com a profª Glorinha.**
2. Sabemos que nessa época, as línguas estrangeiras eram muito valorizadas, praticamente a metade da carga horária prevista era dedicada a elas, no entanto, a carga horária de espanhol, em relação às outras (latim, francês e inglês com três anos cada) era bastante reduzida. O espanhol contava com apenas 1 ano de estudo no Curso Científico. **O ensino no País é sempre muito valorizado no papel. Nos discursos e programas, para uma elite (que vai se dessendentar em outras fontes), distanciado do povo, onde só os heróis triunfam. Mas o francês foi uma herança da "Casa Grande"; o inglês, por motivos meramente comerciais impostos. Bem, o Latim seria cultural, se fosse...**
Pergunta-se:
a) a que o senhor atribui essa reduzida carga horária prevista para o espanhol? **Na época, sem maiores objetividades, com guerras e rumores de guerras, o espanhol foi implantado por motivos diplomáticos. Note-se o ano de sua implantação. Os legisladores não revelavam ao povo o imenso valor e poder cultural da língua. Livros didáticos improvisados. Ineficientes. Ausência de professores habilitados o quanto bastassem.**
b) em sua opinião, havia a necessidade de uma continuidade desse estudo ou um ano era suficiente para cumprir o objetivo proposto para a disciplina? (que era, principalmente, dar subsídios aos alunos para que travassem contato com a literatura nessa língua estrangeira) **No suposto objetivo da disciplina, a meta sequer foi visualizada, por falta de aulas, livros e mestres de dedicação integral, amantes da literatura em apreço. O conhecimento de qualquer literatura depende do gosto e do tempo daqueles que a procuram. Jamais o seu conhecimento pode ser improvisado, no "faz de conta".**
c) Qual era a receptividade dos alunos em relação a todas as línguas ensinadas na escola? E em relação ao espanhol especificamente? Havia uma consciência por parte deles a respeito da diferença de carga horária que se fazia entre as línguas estrangeiras e o por quê? havia diferença de interesse e participação dos alunos no aprendizado das diferentes línguas estrangeiras? **Como sempre, não se deve generalizar, todavia, um grupo maior gostava da língua francesa. Era de mais fácil pronúncia e comunicação. Quanto ao espanhol havia indiferença, julgando muitos que já o sabiam através da "algaravia" conhecida pelo nome, creio, já referendado: o "portuñol", ou seja: o "vírus".**
d) No ano em que trabalhou como professor de espanhol e ao longo de sua experiência como professor, alguma vez percebeu algum preconceito (por parte dos alunos, pais de alunos e outros membros da escola) com relação a esta língua? **Não se tratava de "preconceito", entendido como tal, apesar de reconhecido como "primo pobre". O que pegava era a inutilidade do mesmo...**
3) À época, o ensino do espanhol era obrigatório por lei, o(a) senhor(a) acredita que se não houvesse essa obrigatoriedade, haveria interesse em aprender-se esse idioma? **O espanhol era uma disciplina obrigatória, aliás, como todas as outras, tais como: Trabalhos Manuais, Pintura, Música (no ginasial). Falando sério: Não fora a obrigatoriedade não se estudaria espanhol neste país. O estudo não interessava às partes. o Mercosul ainda não havia sido inventado. Porque, também de diz "castelhano", muita gente não sabe.**

O Ensino.

1. O livro indicado aos alunos, naquela escola, era o Manual de Español, de Idel Becker.
a) Por que ele foi escolhido? **O Manual tinha a melhor apresentação. Melhor conteúdo. Satisfazia plenamente a legislação. Um livro moderno, inclusive para nossos dias (coisa rara). Inclusive a editora contribuiu para isso. Amizades à parte, a minha convivência com o professor Idel Becker, não foi no Paraná, mas, como ele dizia, em "San Pablo", bem antes da minha interinidade no Estadual.**
b) Todos os alunos tinham o livro? Como era utilizado esse manual em sala? **Absolutamente, não. (Claro, falo por mim). O livro prestava-se para leitura e cópia dos exercícios no quadro "negro". Consta-me que hoje ele tem outro nome...**
2. O que se objetivava ao ensinar espanhol como língua estrangeira? O desenvolvimento de quais habilidades? **Dizia-se que era a integração dos vizinhos sul-americanos, sua cultura, usos e costumes, o que evitaria novas guerras.**
3. As aulas eram dadas na língua espanhola ou em português? **Bem, as minhas eram dadas em "portuñol"...**
4. Como era feita a avaliação dos alunos? **O método era o tradicional de então: provas escritas e provas orais. Um pavor.**
5. Nos documentos encontrados na escola, observa-se que havia pouquíssimos alunos que faziam exame de 1ª e 2ª chamada em espanhol. A que o senhor atribui esse fato? **Confesso que não tenho dados para responder, satisfatoriamente, a esse quesito. Será que esses alunos estudiosos passavam por média e louvor, ou teriam outras prerrogativas? Desculpe-me, quem interroga é a senhora. Eu devo, apenas, responder.**
6. Faça alguma observação que julgue necessária a respeito do ensino ou da metodologia utilizada. **O juízo crítico só é válido dentro do tempo e do espaço e nas circunstâncias nas quais ocorreram os fatos. *In illo tempore*, tudo era diferente. O certo é que temos sobrevivido.**

Agradecimentos: Muito obrigado pela consulta. Fico feliz em ter sido incluído. Quanto às respostas, se outro mérito não tiverem, um se lhe aflora: o da inutilidade delas, "pues no ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías, que por las de mi verdadero don Quijote van ya tropezando, y han de caer del todo sin duda alguna". Mudando o que deve ser mudado, é isso aí…

QUESTIONÁRIO 3 – Professor Adair José de Aguiar

Obs.: As perguntas foram as mesmas feitas ao Professor Lins e aqui trancrevi apenas as respostas.

Identificação do entrevistado:

Nome: Adair José de Aguiar
Profissão: (Antigo professor) Atualmente: Advogado aposentado

Indaial-SC, 25 de maio de 2007.

Sou formado em Filosofia e Teologia (pela Universidade Federal de Santa Maria, RS). Formado em Letras e Direito, pela Pontificia Universidade Católica (PUC de Porto Alegre,RS).

Quanto ao período em que lecionei espanhol no Colégio Estadual Campo-Grandense, somente algumas lembranças, pois, transcorreram (50) cincoenta anos!

Nesta época, 1957/58, havia realmente uma predominância do estudo de línguas na carga horária, inclusive na língua espanhola. Contudo, o espanhol era durante 01 ano no Curso Científico e somente uma vez por semana.

Essa redução se deve, certamente, por ser apenas uma complementação à cultura geral, já que o latim era tido como base para o estudo do português e o francês e o inglês, por serem línguas do turismo e do comércio internacional.

A meu ver, deveria haver uma continuidade da disciplina de espanhol, ao menos por mais um ano, por ser o falar predominante dos países da nossa América Latina, países nossos vizinhos.

Quanto ao que me recordo, os alunos comportavam-se normalmente, sem preconceitos. Havia, entretanto, mais interesse pelo inglês, mais enfatizado, certamente, pela grande influência dos Estados Unidos em pleno florescimento no mundo inteiro. O francês, que durante muito tempo, fora a grande língua literária e cultural (no meu tempo de estudante ginasial não havia inglês no currículo, somente o francês) estava perdendo terreno para o inglês.

Mas posso dizer que, por parte dos alunos, não havia questionamentos sobre a maior ou menor importância desta ou daquela língua. É mais ou menos isto, o de que me recordo daquele tempo.

O ensino do espanhol, naquela época, pertencia ao currículo escolar e era previsto em lei. Se assim não fosse, creio que não haveria interesse na aprendizagem desse idioma.

Era costume e prática escolar, naquele tempo, que todos os alunos tivessem o respectivo livro da disciplina. Sinceramente, não me recordo se todos tinham o de espanhol. Acredito que sim. Porquanto, sempre fiscalizei essa exigência da escola.

Além da própria aprendizagem da língua, pretendia-se também a cultura geral e, quanto possível, a conversação. Eu lecionava em português, naturalmente, com a leitura em espanhol dos textos, seu vocabulário, tradução, interpretação e questionamento sobre o trecho lido. De acordo com a organização do livro que era o de Idel Becker.

A Avaliação dos alunos era feita com provas mensais e, também, com sabatinas no final de semana. Dava-se um vocabulário para traduzir e ou verter. Um trecho para traduzir e interpretar. Notas de zero a dez.

Não havia quase reprovação, ou exames de segunda chamada, em primeiro lugar, pela freqüência e empenho dos alunos. Depois, por ser uma língua relativamente fácil, irmã da nossa e com alguma parecença.

OPINIÃO: Se houvesse continuidade, por mais um ou mais anos, o ensino seria mais aprofundado e meticuloso. Mas um ano e uma vez semanal, mal dava para cumprir o mínimo previsto. Hoje, tenha para mim, que o espanhol desperte maior interesse devido ao Mercosul, sendo sua língua oficial. Além disso, há maior facilidade de turismo e intercâmbio entre os países da América Latina. O que me consta é que os professores realmente se empenhavam muito nas suas aulas. Era um tempo diferente de mais autoridade e disciplina na sala de aula. Não havia somente a consciência dos **"direitos"** do aluno, senão também dos seus deveres. Será um anacronismo deste velho mestre, ou os tempos realmente mudaram? Seja lá como for, o ensino, a escola, são fatores de cidadania e sempre serão norteados pela seriedade, cumprimento do dever e ordem: "Serva ordinem e tordo servabit te". Conserva a ordem que a ordem te conservará.

Saludo a usted y me quedo a su disposición.

ANEXO C
Entrevistas com ex-alunos do Colégio Estadual Campo-Grandense (roteiro e respostas)

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profª Drª Eurize Caldas Pessanha
Mestranda: Rosana Sant'Ana de Morais
rosanmorais@yahoo.com.br
telefones: 3362-6547 / 9949-5609

Título (provisório) da dissertação: A Língua Espanhola na Educação Básica: entre Leis e Práticas

Identificação do entrevistado:

Nome: _____
Profissão: _____
Local: _____
Data: _____

01) Em que época estudou no Colégio Estadual Campo-grandense e que curso fez?
02) Relate qual era o seu objetivo e o da sua família ao escolher essa escola para estudar, o que esperava conseguir com os estudos.
03) Em relação às disciplinas que estudou no secundário, o(a) senhor(a) se interessava mais por alguma especificamente? Por quê?
04) Em relação às línguas estrangeiras ensinadas, havia muita diferença de metodologia de ensino? Os alunos questionavam-se a respeito da diferença de carga horária que existia entre as línguas estrangeiras?
05) No que diz respeito ao espanhol, relate o que se lembra desse ensino. (metodologia de ensino, trabalhos extra classe, avaliações, comentários dos alunos a respeito da disciplina, etc.).
06) Os alunos questionavam-se a respeito da variante lingüística utilizada? (diferenças entre o espanhol ibérico e o hispano-americano). E a respeito da aproximação necessária do Brasil com os países vizinhos, através da língua?
07) Na opinião dos alunos (e na sua, particularmente), havia relevância no aprendizado de espanhol? Os alunos tinham a percepção dos objetivos propostos por essa disciplina para o ensino secundário? O(a) senhor(a) percebia uma diferença de interesse por parte dos alunos no aprendizado de uma ou outra língua estrangeira?
08) Nos anos em que foi estudante dessa escola, alguma vez percebeu algum preconceito (por parte dos alunos, pais de alunos e outros membros da escola) com relação a esta língua?
09) À época, o ensino do espanhol era obrigatório por lei, o(a) senhor(a) acredita que se não houvesse essa obrigatoriedade, haveria interesse em aprender-se esse idioma?

RESPOSTA 1 - ASC, professora de francês, em 21 de maio de 2007

01) Estudei no Colégio Estadual Campo-Grandense de 1953 a 1960, tendo lá cursado todo o ginásio e o Científico.
02) Escolhemos essa escola, minha família e eu, porque na época era considerada a melhor escola, a mais moderna, tinha uma boa reputação na sociedade campo-grandense.
03) Eu me interessava, principalmente, pelo francês e pelo espanhol, por influência da família, meu pai falava a língua francesa, tinha descendência e a minha mãe também,.era descendente de espanhóis e então, a gente tinha essa... naturalmente, essa vontade de aprender as línguas.
04) Olha, eu acredito que não tinha maturidade suficiente, na época, para analisar, pra ter uma noção sobre essas... esses temas: carga horária e metodologia... A gente tinha o livro, os professores geralmente seguiam a ordem dos assuntos, eram muito rígidos, isso sim.
05) Eu tinha o livro até pouco tempo, depois dei pra uma aluna que fazia espanhol, eu achava ele muito bom, até hoje ainda dá pra aproveitar muitos exercícios e textos de lá. Era... isso mesmo, Manual de Espanhol. Gostava muito do livro, a gente entendia muito bem. Lembro de umas poesias que a Glorinha recitava, com aquela entonação, eram historinhas, ela contava, a gente representava. Ela era excelente, fazia aquelas... esquetes, poemas, era muito gostoso... Aquele texto, La Celestina, acho que era esse o nome, Dom Quixote... Ela apresentava muito bem os conteúdos, fazia esquetes, recitava poemas, contava histórias, etc. Ela falava o espanhol ibérico, é sim, ela mostrava, algumas vezes, a diferença, de vocabulário, diferença da Espanha e daqui, da nossa região, a entonação também, pronúncia...
Na verdade não era difícil, não. A gente convivia muito mais com falantes nativos de língua espanhola, tinha muito paraguaio, boliviano, a gente se encontrava nas festas, ouvia muito, então isso acabava facilitando o aprendizado, a gente se comunicava bem. Mas engraçado, faz mais ou menos dois anos, fui conhecer a Espanha e você sabe que não consegui entender quase nada, nada mesmo, do que falavam, eles falavam tão rápido, parece tão enrolado, aquele "sss" e outras coisas que a gente acabava não entendendo nada. Acho que pro brasileiro, quando é o nativo falando, é um pouco mais difícil de entender.
06) Não havia um questionamento explícito dos alunos a respeito do espanhol, não me lembro de comentário, não. A aula de espanhol, não sei, não comentávamos. Tenho a impressão que... eu pensava que o espanhol falado aqui era o espanhol caipira e o da Espanha, mais elegante, rico e interessante do ponto de vista literário. O espanhol apresentado pela professora era quase que outra língua, outro registro. A impressão que dava era que estava num outro nível, mais culto. Na época, as culturas paraguaia e Argentina, principalmente, eram muito mais presentes no cotidiano da cidade, nos bailes tocavam polca paraguaia, convivíamos com paraguaios e bolivianos, inclusive na escola, mas era diferente... Também tem outra coisa, a professora Glorinha é uma nordestina, se formou no Rio, ela fez o curso de línguas no Rio de Janeiro, não tinha essa familiaridade com a cultura fronteiriça e não trabalhava isso em sala de aula. Acredito que isso também contribuiu, a gente tinha essa impressão sim, parecia que estávamos estudando uma língua diferente da que a gente ouvia aqui.
07) Eu, particularmente, gostava muito, achava tudo novidade, me interessava pela aula. Mas acho que, nessa questão de finalidade, pra quê estudar, não, não tínhamos essa percepção, até pela maturidade, né? A gente não tinha... Parecia que o espanhol não era importante, era uma língua menor. No caso do inglês, havia um motivo para se aprender. A influência americana no Brasil era grande naquela época, talvez até maior do que hoje, na questão cultural. Era a língua das oportunidades, tudo passava pelo inglês. No caso do espanhol, não tinha importância. Estudar espanhol para quê? Os alunos se perguntavam, talvez porque já tinham um pouco de conhecimento da língua, achavam que não tinha necessidade de estudar essa língua na escola.
09) Acredito que não. A visão que a gente tinha era muito imediatista, estreita. Dificilmente, creio eu, a maioria não escolheria se não fosse obrigatório, se não aparecesse no programa. Eu escolheria, porque como eu te falei, eu sempre gostei de estudar língua estrangeira, tanto que... você vê, hoje sou professora de francês, mas a grande maioria, acho que não.

RESPOSTA 2 -EDS, odontóloga, em 22 de maio de 2007

01) Eu fiz o ginasial, depois o colegial que era o curso científico. Eu entrei no ginasial em 52, até 55 fiz o ginasial, em 56 nós entramos no 1º colegial, foi quando eu tive espanhol.
02) Na verdade, eu escolhi a escola... a escolha foi minha, porque eu sempre estudei em escola pública, eu estudava em escola municipal, e depois eu passei pro Maria Constança, fiz exame de admissão, que na época era Colégio Estadual Campo-Grandense, fiz exame de admissão, fui aprovada e aí eu fiz todo o curso ginasial àquela época e também o colegial.
Na verdade, eu acho que a gente era muito criança até pra saber, assim, se era bom, ou não. mas a dificuldade de pagar uma escola particular me levou a fazer escola pública e foi um acerto porque era difícil se passar no exame de admissão, o exame de admissão era o vestibular da época. Então como eu passei eu fiz todo o curso lá, nunca tive problemas, né? E além de eu fazer o curso científico, eu fazia também, em escola pública, a escola normal, ao mesmo tempo, porque eu estudei o curso científico eu fazia à tarde e a escola normal era à noite.
03) Eu tinha, porque já àquela época, eu já estava inclinada a fazer medicina, então eu me apegava mais com as disciplinas correspondentes à área, então era biologia, física, química e...português porque a gente teve uma mestra extraordinária que era a professora Glorinha que depois foi também de espanhol e a gente tem maravilhosas lembranças, né? E até o aprendizado foi uma coisa que nos colocou à época e acho que até agora, entre os melhores cursos de qualquer escola, de todas as escolas eu acho que o nosso era muito bom.
04) A gente não tinha muita... muito diálogo a esse respeito, as coisas vinham, da maneira que vinham a gente absorvia, sem muitos questionamentos, e não havia... as pessoas que gostavam de língua estrangeira à época, eram muito poucas pessoas que se interessavam. eu me lembro da nossa turma, quem tinha aula mesmo de inglês,de francês era uma colega nossa que estudava particular, tinha aula em casa, acho que era de francês, mas a maioria tinha aquele básico da escola, aquilo que vinha, que o professor dava sem questionarmos metodologia, sem questionarmos nada praticamente porque a gente... naquele tempo o aluno respeitava muito o professor, a escola de maneira geral e não havia tanta informação até pra gente saber exigir, nós não tínhamos, não tínhamos assim, à época não existia televisão, à época era só rádio então a gente gostava, aprendia, aprendia-se até bastante, que os professores também eram ativos, eram professores que gostavam assim, de passar o que sabiam. A gente teve aula , por exemplo, a professora nossa de francês foi durante o curso ginasial e secundário todinho ela mesma... de inglês é que tivemos alguns problemas porque os professores mudavam muito, mas latim, por exemplo, nós tivemos um só, mas não era aquela língua assim que a gente, pelo menos a maior parte dos alunos não se interessava, né? Só mesmo pra tirar nota.
05) O procedimento da aula de espanhol era semelhante a da aula de português porque era a mesma professora, a professora Glorinha, ela era diferente na metodologia, ela foi daquelas professoras que, pra dar uma aula ela, ela estava motivando o tempo inteiro, ela andava na classe, ela olhava tarefa, ela fazia com que o aluno se interessasse, querendo ou não, ele se interessava, porque eram aulas é... Muito dinâmicas, não é? É...ela tinha assim uma... ela tinha muita capacidade de envolver, de envolvimento com a classe, então, quando ela dava... quando ela entrou o primeiro dia de aula de espanhol, ela disse que o espanhol era uma língua sonora, que era como se a gente tivesse... melodiosa, me lembro até hoje que ela usou essa palavra... "español es melodioso, es una lengua melodiosa" e ela disse, nesses termos assim e com aquele tom assim de entusiasmo, que entusiasmava e envolvia os alunos. Disso me lembro bem, me lembro do nome do livro, me lembro do... de quando ela dava aula com aquela ênfase toda e a gente passou a se interessar pelo espanhol, eu me lembro que eu me interessei particularmente porque meu pai tinha morado na Argentina e algumas palavras ele falava em castelhano, então a gente associava algumas coisas e eu achava ótimo, eu até gostava muito das aulas, quando ela falava de Don Quijote de la Mancha, e contava e aí aquilo interessava bastante, disso me lembro bem. A aula dela era muito rica.
06) Não, não muito, eu não tinha assim muito não, eu achava que ela dava o espanhol que era o da Espanha, que a gente sabia que era o ibérico e, inclusive, das palavras latinas e de espanhol, toda aquela raiz, né? tanto do português quanto do espanhol, né? E ela dava assim com bastante... mas, sem nenhum... sem nenhuma preocupação assim de distinção, de marcar diferença, nada disso, não me lembro.
E a respeito dos motivos para estudar espanhol, as finalidades da legislação educacional e os motivos para a obrigatoriedade do espanhol, os alunos se interessavam por essas questões?
Não me lembro dela existir, se ela existiu foi tão sutil que eu não me lembro mesmo e acredito que naquele tempo não se manifestava, quer dizer, por esses termos, a gente achava que era mais uma matéria, uma disciplina que a gente tinha que aprender . Sem a gente ter escolha, que tava no currículo e que a gente tinha que estudar.

07) Olha, acredito que... relevância, eu acho que pra quem ia fazer as humanas, eu acho que era importante, porque no vestibular, o espanhol não entrava, era só o inglês ou francês, se tinha que escolher, inglês ou francês, então, normalmente a gente escolhia o inglês, mas o espanhol na época não tinha, nem por parte do governo acho, essa relevância, que não podia, não se escolhia o espanhol, não me lembro. Mas quem fazia, quem estava se preparando pra fazer vestibular de letras, principalmente, naquela época, eles tinham maior interesse.Tanto é que a Arlete é prova, Arlete estudou por exemplo o francês, direcionou, não é? então, as pessoas que tinham aquele interesse, como outras também, essa que eu te falei que estudou particular em casa, que ela também fez letras, então eu acho que essas pessoas tinham mais interesse, mas eu particularmente, vou te ser sincera, não tinha aquela preocupação em cuidar mais disso e hoje até eu me arrependo porque talvez a gente tivesse absorvido mais coisas interessantes pra vida, né?
08) A gente até se surpreendia porque... é isso que você falou, por achar que fosse fácil não, não... achávamos até que gramática, por exemplo, seria muito fácil, mas não era. A gente percebeu que tinha que estudar, havia diferenças, quer dizer, isso foi percebido, mas assim, não uma coisa assim tão, como se fosse uma coisa relevante, então havia realmente uma diferença do português, que aquilo que a gente achava que ia ser fácil, não era, não era porque havia uma diferença grande, então a gente tinha que realmente estudar. Não era assim tão fácil com se supunha, porque elas são parecidas então eu falo uma palavra e é praticamente a mesma, tanto é que eu nunca esqueço a palavra, nós tínhamos um colega com o nome de Lechuga, o sobrenome, lechuga é alface. Então isso marcou, quer dizer, é tão diferente, alface pra lechuga, e a gente achou graça até quando veio a parte de nomes de alimento e coisa, então nós achamos muita graça e foi a correspondência que nós fizemos, é diferente. Isso eu não esqueci, porque o colega nosso, ele ficou inclusive marcado (...)
09) Eu acho que passaria despercebido, mas é... como a gente tinha que, a gente aceitava normalmente sem questionamento, como eu já disse, a gente não tinha autonomia pra questionar, pra falar, era muito difícil, não existia, sabe? existia uma barreira, não havia aquela abertura, que são 50 anos atrás, então, é... houve uma mudança muito radical, uma mudança que foi gradativa, evidente, mas que hoje o aluno questiona, pergunta e pelas informações que tem em volta e tudo, ele pode fazer determinadas perguntas. Agora eu sempre achei, a minha opinião, particular, que foi muito bom, muito bom a gente ter tido todas essas matérias porque elas nos deram conhecimento, eu digo até sólido porque hoje eu vejo pessoas que sabem inglês mas não sabem nem ler uma palavra de francês, pelo menos isso nós aprendemos, nós sabemos ler o francês, podemos não entender, mas sabemos ler, sabemos o significado de algumas palavras ainda, assim como o espanhol, até a leitura tudo, a gente consegue se lembrar porque foi bom, nós aprendemos, foi trabalhado isso... inglês, francês, o latim mesmo, a origem de palavras que é muito importante pra determinadas áreas, por exemplo, um advogado. Raízes de palavras deveriam saber, mas eles não têm culpa, porque o ensino tirou, aboliu, mesmo sendo o latim uma língua morta eu acho que deveria ter ficado, porque ela dá essa riqueza pra gente, porque a gente lembra de palavras, de onde que vem o significado de determinadas palavras? Do latim, então, significa o quê, no latim? Significa tal coisa, então a gente pode fazer uma avaliação, pode sabe, foi ... Eu acho que foi muito bom, eu acho que deveria voltar o que era, na minha opinião, se naquele tempo a gente não valorizava era por falta de maturidade, até. Mas eu fiquei até, muito assim.. quando saiu eu... não tem mais aula? Eu, fico assim, fiquei até, falei puxa, mas que pena que saiu. Porque é uma oportunidade que você tem, na vida, que às vezes você lá fora não vai mais ter, né? Saiu da escola você não vai mais ter essa oportunidade, como muita gente não tem, nem de ter o inglês. Hoje está muito mais aberto, facilitado, há instituições que dão por um preço mais em conta, pra você fazer numa escola particular, né? Eu mesmo estou fazendo inglês na Universidade, eu já fiz uma época na cultura, mas eu parei e aí eu resolvi voltar agora pra fazer um treinamento de memória então eu faço e lá eu vejo pessoas assim que não tem condições de pagar uma escola particular e está lá porque é mais acessível e o aprendizado é muito bom, é de primeira, né?
E a respeito dos saraus que se faziam na escola, algumas pessoas já me falaram que havia grandes festas organizadas, principalmente pela professora Glorinha, a senhora tem alguma lembrança disso?
Inclusive a gente fez muitos... a gente programava festas, e era cantado em espanhol, me lembro bem que a gente ensaiava, ela ensaiava e a gente cantava o dia das mães, a gente cantava em português, cantava em francês, cantava em espanhol. Disso me lembro bem, das festas, que ela incentivava muito, ela foi uma grande incentivadora da cultura, né? Por isso mesmo ela vai receber um título, né? e eu espero ser convidada porque ela realmente é merecedora e ela foi, eu falo sempre, duas pessoas que me motivaram a estudar, foi ela, já eu maior e eu menor, foi uma outra professora também, Maria também, no 3º ano primário, me motivou, sabe? E então, da Glorinha eu tenho as melhores lembranças da professora Maria Garcia também eu tenho a melhor lembrança. São as duas que marcaram como professoras, como pessoas. A Maria por exemplo, a primeira, do 3º ano, ainda eu

tinha... muito criança, né? Mas encontrei assim muito carinho, aquela coisa que você precisa às vezes que nem todo educador percebe que a criança necessita, uma palavra de amor de vontade então isso é importante. E aí quando eu fui por ginásio, a gente se deparou com uma professora recém formada que era a Glorinha, mas de um entusiasmo a toda prova e enérgica, sabe?:Muito assim... era de exigir, ela queria o *feed-back* porque a aula dela era realmente vigorosa e tinha que ter um *feed-back*, pois ela não brincava, a tarefa tinha que fazer, senão ela dava nota baixa, composição tinha que fazer... Então, você tinha que aprender o português de qualquer forma, querendo ou não querendo, quer dizer, ela no começo muito exigente, depois foi se familiarizando conosco e nós com ela e aí a gente passou a ter até amizade, tanto é que ela foi nossa paraninfa, grande amiga que é até hoje.

A senhora teve aula com o professor Adair de Aguiar? O que a senhora lembra da aula dele?

Eu me lembro do professor Adair, eu achava assim que ele era um professor, ele era muito bom, tinha uma bagagem muito boa, eu acho que ele foi um professor muito bom também, foi bom, mas a maneira, a metodologia dela, por ser mais dinâmica eu acho que marcou mais, era mais vibrante, mas ele também. Nós tivemos muita sorte em português e algumas disciplinas, no Colégio Estadual.

RESPOSTA 3 - RMS, professora de francês aposentada, em 01 de junho de 2007

01) Estudei no Colégio Estadual Campo-Grandense de 1951 a 1958, tendo lá cursado todo o ginásio e o Científico.
02) Entráramos [a irmã e ela] no Colégio Estadual porque era uma escola considerada "modelo", tinha os melhores professores e também os melhores alunos. Tinha um prédio super moderno para a época. Era realmente um colégio completo, não deixava nada a desejar aos outros, particulares, era até melhor, viu? Muita gente que estudava no Dom Bosco, no Osvaldo Cruz, acabou mudando pro Estadual.
03) As matérias de que mais eu gostava eram português e matemática. Se bem que era bastante estudiosa, acabava estudando tudo e me saindo muito bem. Gostava também das línguas em geral, por influência da família, como a Arlete falou, por causa dos meus pais a gente acabou se interessando pelo espanhol e pelo francês, mas gostava de todas.
04) Minha turma era muito interessada, todo mundo era bem estudioso. a gente não tinha assim, esses questionamentos, não, pra mim tudo era importante, não tinha uma mais, outra menos, estudávamos tudo. É aquele ditado, né? Minha mãe sempre dizia: "o saber não ocupa lugar". Tanto que alguns alunos, além das línguas que a gente estudava na escola, ainda fazíamos o curso de alemão, à noite, que era oferecido pelo estado, na época, parece que era um convênio com a embaixada da Alemanha, coisa assim, sei que quem lecionava era o mesmo professor do Colégio, o professor Egon, que no curso regular era professor de inglês. De inglês ele não era muito bom, não, mas de alemão era muito bom. Falava fluentemente. Sei que esse curso acabou dois anos depois, porque os alunos foram desistindo. Não por falta de interesse, não, mas por falta de condições, porque na época, Rosana, tudo era muito difícil em Campo Grande, pensa, mais de 50 anos.., não tinha energia elétrica, tínhamos que andar a pé, à noite, algumas vezes as aulas eram dadas à luz de velas... Imagina, a gente morava aqui no centro e tínhamos aula lá no Osvaldo Cruz, a gente andava todo esse pedaço, sem luz, era muito difícil...
05) A Glorinha era fora de série, ela falava o tempo todo em espanhol, levava músicas, poemas, para a sala e fazia chamada oral. Ainda me lembro dos poemas que recitei em espanhol nos saraus promovidos pela professora, na escola. é aquela velha história, quando o professor é bom, a gente se interessa naturalmente. Diferente, por exemplo, dos professores de inglês, de maneira geral, além de serem sempre trocados, as aulas eram maçantes, praticamente só leitura e tradução. Sem querer falar mal de nenhum professor, mas os de inglês não eram bons. Fora que todo ano trocava, às vezes no mesmo ano e não melhorava, bom, mas era só essa matéria que eu me lembro. As outras eram muito boas.
06) A gente comentava sim, a gente achava que o sotaque da professora, os alunos achavam que o *s sibilado* do espanhol da professora [ibérico] não era agradável aos ouvidos, não soava... não era agradável, incomodava um pouco e a gente comentava sim. Outra coisa bastante comentada era o "je" dos argentinos, "caje", que a gente achava pedante e antipático. Ela comentava essa diferença e a gente também percebia.
07) Sim. Como eu disse, a gente era uma turma muito interessada, tudo o que aprendíamos era o máximo, comentávamos em casa. Isso também é um fato, nossa família sempre incentivou os estudos e isso fez com que a gente gostasse de estudar tudo.
08) Não havia preconceito com a língua espanhola, inclusive era muito familiar, porque estávamos acostumados a ouvir essa língua tanto nas músicas, quanto nas conversas. Havia muita convivência com paraguaios e argentinos, principalmente.
09) Acredito que sim. Era uma língua gostosa de aprender e a gente, pelo menos o meu grupo de amigos, sempre achou importante. Você falou que hoje a importância não é a mesma, não concordo. Inclusive, meus netos todos fazem espanhol na escola e em cursinho fora, porque é importante. Hoje em dia, é fundamental saber inglês e espanhol, como também naquela época. Língua de uma maneira geral é sempre importante, nunca é demais. É isso que eu falo pra eles, quanto mais melhor.

RESPOSTA 4 - EC, professora e diretora da UEMS, em 05 de junho de 2007

(...) sou da Universidade Estadual, Rosana, também sou do Conselho estadual de educação, sou docente da Universidade Estadual e sou a gerente da unidade aqui . É que nós não temos... nós chamamos... Os nossos campus, o campus de Campo Grande é chamado de Unidade de Campo Grande, é nossa divisão administrativa. E...estudei na década... meu ensino médio, àquela época científico, eu fiz no Estadual Campo-Grandense e fiz espanhol. Então eu posso... estou disposta a refletir aqui com você sobre essas questões, mas uma coisa de pronto que eu quero lhe colocar é que eu posso fazer uma análise daquele espanhol que eu tive e que eu gostava enormemente, adorava o espanhol. E, eu acho que foi em 1986 eu recebi um...nós fomos do Brasil, 4 bolsistas, que fomos pra São José da Costa Rica, na América Central estudar um pouco a organização da educação na Costa Rica, e éramos 4 e eu antes de ir, tive o cuidado de tomar algumas aulas de espanhol pra retomar o meu espanhol e pra poder, é... a minha comunicação ser legítima. E eu pude observar quando eu cheguei, durante as minhas aulas e principalmente na Costa Rica, eu pude observar a base que eu tinha de espanhol, sabe? E era tão impressionante que quando eu comecei ter aula, quer dizer 1986, eu estudei em 1960, tá? Quer dizer, 26 anos depois eu, as minhas aulas de espanhol eu tinha tudo que eu ia retomando, aquilo estava introjectado, então as minhas aulas de espanhol foram fáceis pra mim e prazerosas. E quando eu cheguei na Costa Rica, como eu disse, nós éramos 4 do país, nenhuma das pessoas que estavam comigo, tinham estudado espanhol antes, a não ser se preparando, de emergência pra ir pra lá. e o que eu quero te falar é que eu fui, vamos dizer eleita, a comunicante do grupo e, às vezes quando as pessoas tinham dúvidas de entendimento, o próprio grupo da Costa Rica, que nós fomos a muitos departamentos, muitos dos locais, no sistema todo, a gente, as pessoas normalmente falavam ah, fala com a Elisa porque eu tinha esse domínio do espanhol que nem eu sabia que tinha. Então, esse espanhol de 1 ano, que a gente tinha só um ano e você resgatou bem antes aqui, dizendo que eram duas aulas semanais e é isso, mesmo. Eram duas aulas semanais mas elas me deram uma base de sustentação pra minha comunicação . Porque se você me dissesse, você fala espanhol? Eu vou lhe dizer acho que não, mas eu entendo bem e também tem termos que eu utilizo e que eu sei, tanto na recepção quanto na emissão, não é?

Essa familiaridade, né? Eu tenho duas questões aí. 1º essa questão que você coloca. familiaridade, nós vivemos numa terra fronteiriça, e Campo Grande na minha infância era uma Campo Grande em que essa influência era muito grande. Da minha infância, da minha mocidade. e eu me lembro de pessoas que a gente convivia, então eu acho que tem esse fator que é importante, mas tem outro fator que eu acho que eu tenho o dever de ressaltar. Recentemente, essa semana passada, nós tivemos aí a outorga do título de Doutora Honoris Causa da professora Maria da Glória, ela foi a primeira professora formada em língua neolatina, que se chamava. Habilitada, que chegou no nosso estado, não sei no nosso estado mas em Campo Grande com certeza. E ela tinha uma forma de dar aula muito diferenciada sabe, Rosana? Glorinha tem uma tradição, uma história nessa cidade, no estado, mas eu posso dizer pela minha cidade, então ali, no Doutora Honoris Causa foram resgatadas participações dela em várias frentes e eu me lembro de que no Colégio Estadual Campo-Grandense, quando a gente não tinha televisão em Campo Grande, nós fazíamos teatrinho, nós fazíamos, vivíamos fazendo teatro e fazíamos programa de rádio, nós tivemos programa semanal depois, quando mais tarde e, mais tarde porque eu me lembro que nós tivemos um período no Maria Constança que a gente tinha algumas participações em programas de rádio mas depois na antiga Fabasp, depois Fucmat, lá nós tínhamos um programa semanal e a Glorinha ela incorporava essa forma de docência que hoje todo mundo pede que se faça assim, mas ela era assim, então por exemplo, a gente tinha poesias, declamávamos, naquela época nós tínhamos muitas festas, momentos culturais, no Estadual Campo-Grandense e era ali você exercitava, o seu escolar ali, né? O seu acadêmico ali, e eram altamente valorizados, poesia, teatro, então eu acho que essas.... eu me lembro da minha turma, que gostava de espanhol. Por exemplo, eu nessa época eu tinha francês, inglês, espanhol e eu ainda estudava alemão fora. Uma pessoa do consulado oferecia alemão. E eu sempre fui mais ligada pras raízes latinas, então eu não gostava de inglês. Eu acho... Até hoje eu tenho minhas ... Eu trabalho inglês porque eu preciso, no profissional, mas eu tenho dificuldades com a língua. E eu me lembro do francês e do espanhol, que eu gostava muito, eu fui pra aliança francesa, eu gostava muito do francês, mas eu quero lhe dizer, que eu me lembro que a minha turma gostava de espanhol.

Uma boa abordagem. Eu acho que era muito diferente, sabe? Ontem eu conversando com meu companheiro de vida, estávamos nos lembrando, eu estava falando do que ficou do ensino de espanhol, eu estava dizendo, ele estava lembrando que ele estudou no Dom Bosco, era um padre que ministrava aula. No Maria Constança, no então, Estadual Campo-Grandense, era a Maria da Glória, e

eu estava, nós estávamos tentando lembrar e eu estava falando pra ele, como que era aquela poesia em espanhol? Era do chapeuzinho vermelho, aí, nós dois começamos a declamar juntos e faltava um pedaço. Eu inclusive fui na Internet hoje e achei, porque eu estava declamando com o Jorge, "Caperucita, la más pequena de mis amigas...", você conhece? E aí eu tirei inclusive a cópia, e eu quero colocar pra você que aí entra a Glorinha, nós, o Jorge e eu estudamos no mesmo livro didático, que tinha essa poesia, mas eu me lembro com que encantamento a Glorinha declamava esses versos pra nós e nos fazia declamar, sabe? Então, eu tirei até cópia do versinho, porque a história, no final, é o chapeuzinho vermelho, sabe? Que sai comida pelo lobo. E, mas as aulas e eu fui aluna da Glorinha no espanhol e fui aluna dela na Língua portuguesa, literatura, era sempre isso, a metodologia era diferente, sabe Rosana. Se eu pensar como que era dado o inglês? A gente tinha que decorar verbo... Francês era melhor um pouquinho, melhor. Tinha um professor bom e... mas, nada comparado com a forma de vivenciar a língua que a Glorinha nos apresentava. Então, era teatrinho, você ia pra... aquele Estadual Campo-Grandense ele era recém inaugurado,que tinha tem aquele auditório, sabe? E a gente ia se apresentar ali. E isso era constante viu Rosana, então eu me coloco realmente eu acho que o mérito e a forma de ensinar, o envolvimento do aluno em você cultivar a língua não como um instrumento seco da leitura e da escrita, mas principalmente como um instrumento da comunicação. sabe, então esse envolvimento do professor, que o professor faz com o aluno e faz e media, o aluno com o meio em que ele vive, eu acho assim que... não me lembro de um professor de língua que tivesse me colocado, dessa forma. Acho que na Aliança francesa, talvez, em francês, tivemos alguns momentos, mas nada como...

Eu, Rosana, não tenho muito essa memória, mas eu vou procurar lembrar com você. Por exemplo, eu, estive na íntegra do exercício da lei anterior, né? Como aluna. Eu estudei latim por 4 anos e digo que eu também adorava, gostava muito de latim, sabe, era um exercício de lógica , a língua latina ela é um exercício de lógica. Então, depois disso, eu já terminando meu científico, quando essa a nova norma foi anunciada, eu me lembro que eu cheguei a entrar nesse raciocínio que eu vou te colocar, que eu acho que não era meu, eu acho que era de grupo: "ai que bom que vai acabar esse negócio de latim, porque não sabemos..." por exemplo, eu gostava de latim, mas a gente falava "ah, pra quê isso?" Por exemplo, pra quê ter filosofia? Preciso colocar é vamos dizer, disciplinas mais, é o pragmatismo né? Vamos colocar disciplinas mais instrumentais e na verdade a perda disso tudo pra língua portuguesa, pra comunicação pra construção do conhecimento do aluno, ela foi uma perda enorme, mas eu vou lhe dizer, que u tive muitos colegas que foram reprovados na língua latina. Isso eu não sei se posso dizer que essa mudança foi saudada,. mas que eu sei de muitas pessoas que gostaram, sabe? A lei foi sendo entendida, "bom agora vou colocar conhecimentos mais instrumentais, questões mais práticas que o aluno possa fazer a utilização pra sua vida", descartando que tudo isso é uma bagagem de vida, né? Isso é o pouco que eu posso contribuir com esse momento de transição, com a percepção daquele momento.

Não me lembro dessa distinção Rosana. E se eu não me lembro é porque eu pessoalmente, não fazia essa distinção, mas me lembro, assim, por exemplo, que tinha muita, tinha assim, nos nossos momentos culturais a gente tinha aí as músicas mexicanas, paraguaias e eu me lembro que eu gostava muito, tínhamos um professor, Geraldo Ramón Pereira, que eu acho que ele é da academia sul-matogrossense de letras, se eu não me engano, porque ele é um poeta. Ele era professor e adorava cantar. Eu me lembro que tinha um cantor que chamava Miguel Acebos Mejía, ele era mexicano e ele cantava músicas lindíssimas e o Geraldo Ramón Pereira, vivia nas apresentações como professor, incentivando os alunos pra cantar, músicas, polcas paraguaias, músicas mexicanas, me lembro que a minha irmã e eu, a Sílvia, nos apresentávamos muito como, entre aspas, cantoras, então, nós cantávamos muito músicas em espanhol, mas eu me lembro, posso me lembrar assim que isso eu via preconceito de pais de alunos, vamos dizer de uma classe, porque o Estadual Campo-Grandense teve um mérito enorme. Ele foi um colégio, que ele era uma escola pública de muita qualidade, e eu sempre digo que o Estadual Campo-Grandense foi um instrumento de democratização, de quebra, de mistura de classes sociais. porque como ali era o melhor local de ensino, porque tinha ali, que era uma colégio misto, masculino e feminino, o outro que tinha o curso científico era o Oswaldo Cruz, e o Colégio Dom Bosco que era só masculino. As mulheres normalmente, a tendência era ir por curso normal que era no colégio das freiras. ali no Colégio Estadual Campo-Grandense, convivia-se, como era um colégio diferenciado, convivia a alta classe social e convivia o pobre. Eu, por exemplo, sou filha de ex-ferroviário e eu tinha uma condição econômica bastante simples, mas ali eu tinha colegas filhos de uma classe social muito diferenciada e éramos amigos, eles me procuravam, eu sempre estudei muito, então eles iam fazer tarefa na minha casa, eu ia na deles, então, eu foi um instrumento de democratização, sabe? o espaço da escola pública essa coisa que acabou se transformando o país

que escola pública e pra pobre, sabe? que é uma coisa abominável, porque escola pública é pra todos, era ali era um instrumento de convivência muito salutar. Eu me lembro quer eu enxergava em algumas pessoas esse preconceito, sim com a música paraguaia, sabe? Por exemplo, a gente tinha regente, nós cantávamos música clássica, participava do coral... era sempre muito mais aceito do que ... então, eu entendo que tinha sim, um preconceito aí com essa cultura sabe? Agora você falando do hoje. Eu penso que hoje a coisa passa mais ou menos assim, as pessoas dizem assim: pra você entrar no mundo globalizado você vai precisar do alemão, você vai precisar de um inglês e hoje tão falando no chinês, e o espanhol parece que as pessoas, entre aspas, se viram, né? As pessoas pensam que elas dominam o espanhol independente de qualquer coisa. Tenho a impressão que o nível da importância vem daí também, sabe? É a minha leitura, agora com a nova lei que vem aí, que já está colocada e que nós vamos ter o espanhol implantado nas escolas. Pelo menos a obrigação pro Ensino Médio, até 2010, se não me engano... Eu acho que a gente, eu acho que essa é uma realidade que tende a ser alterada. Evidentemente que a gente tem uma dificuldade aí, Rosana, que você sabe tanto quanto eu, que é o professor pra dar aula nesse curso superior, né? Nós temos... Por que a obrigação é que todos ofereçam no Ensino Médio e, facultativamente, no ensino fundamental, né? Mas nós vamos ter problema de professor, quem for professor de espanhol, tiver habilitação, acho que tem que fazer pós-graduação, tem que ir pro mestrado, sabe? Pra poder dar uma ajuda pras instituições de ensino superior, implantar esses cursos, porque senão nós não vamos ter...

Eu acho que a sua pergunta é interessante e vou lhe dizer que acho que ele não tem. Eu penso que quando é necessário uma lei pra impor um procedimento, que a escola tinha a liberdade de fazer, a escola sempre teve. Mas a escola faz o que a cultura, o que culturalmente é valorizado. Então você vê que essa grande predominância do inglês, isso passa pela questão da valorização. Pelo cultural, isso já é antigo não é? Se eu examinar por um lado, Rosana, eu lastimo que isso tenha que vir pela força da lei, acho que em Mato Grosso do Sul nós já tínhamos a obrigação há muito tempo de ter retomado o ensino do espanhol, até como nós já falamos no início, como estado fronteiriço, tudo. Mas, você vê que não retomamos. Mas eu vejo um mérito nessa lei, que você põe essa questão em discussão e você já vê que a sociedade começou se organizar pra isso. Quando você coloca que já estão pensando... Porque não se coloca professor lá na educação básica, se as instituições de ensino superior não estiverem formando, não tem jeito, lá na instituição superior talvez nós não tenhamos professores qualificados o suficiente, pra um número de cursos necessário pra poder habilitar esse número de professores que vai ser necessário na Educação básica. Mas você vê que a implantação da... aliás a implantação não, a homologação da lei, ela vem no sentido, num repensar da sociedade, que a sociedade poderia ter feito de outra forma, mas é a prática de você só faz pelo jogo da imposição. Eu vejo por exemplo, eu atuo numa área que é importante também, que é a área da educação especial, e lastimo que a LDB precise ter um capítulo a parte pra falar de educação especial, lastimo muitas coisas, mas eu entendo a utilidade disso. A sociedade ta aí discutindo e ta procurando... as escolas... se você souber Rosana o que as nossas escolas, a nossa sociedade, nem se diga. O que elas têm de acesso pra criança com deficiência, sabe? o quanto a sociedade não se preparou pra isso, sabe? Mas vem.... por imposição, elas vêm se preparando. E às vezes as escolas têm uma leitura tão equivocada do que é acessibilidade, acessibilidade é só uma rampa, é um corrimão, é um banheiro adaptado. Acessibilidade é uma coisa tão maior que isso, mas (nós temos uma lei específica que é lei da acessibilidade),mas o que eu quero dizer é que, eu não gostaria que a sociedade precisasse dessa lei pra dizer pras pessoas que a sociedade tem se organizar numa coisa que ela deveria... já tá contemplado lá no início, sabe? Nos princípios de que a educação é pra todos, mas nós, a nossa sociedade precisa da imposição, então, eu essa questão é ambivalente pra mim, ao mesmo tempo que eu acho que não precisava, a escola já tinha a liberdade, mas você vê que as instituições de ensino superior não vinham se preparando também pra entre aspas abastecer essa necessidade do sistema de ensino da educação básica, não é? Então, com essa lei acaba tendo um a reorganização dessas forças e aí a sociedade se começa a se estruturar ´pra cumprir essas questões.

Eu estudei com o Adair, aliás um professor a quem eu devo a minha formação de gramática, ele me deu aula de língua portuguesa. Ele era uma pessoa austera, se não de engano ele foi seminarista, e ele tinha umas coisas assim, que eu como professora reprovo, mas tô só colocando como era o procedimento dele. 10 é pra Deus, 9 é pro mestre, 8 é pro aluno. Mas o Adair... Por exemplo a Glorinha fazia a gente sonhar, fazia a gente criar, por exemplo, nós somos 4 irmãs em casa que estudamos com a Glorinha, todas tivemos essa formação dela, sabe? De ler poesia, de ler romances, de resumir o romance, de depois ir lá pra frente pra fazer diálogos do romance, representar e música, ela sempre foi isso. Então o Adair, por exemplo, na língua portuguesa, na literatura, gente como era muito rico o aprendizado com ela. Mas o Adair, ele te dava a disciplina da gramática e ele era, entre aspas,

enjoado, hein? Mas eu gostava muito. Ele me fez aprender língua portuguesa de um jeito, essas questões de regência, sebe? Essas questões, por exemplo, eu hoje na minha escrita eu tenho alguns academicismos, por exemplo com vírgula. Eu tenho uma amiga que é formada em letras e às vezes ela diz, não põe vírgula aí não e eu vou continuar pondo. Aí ela fala, pega um texto da Veja, pega lá e vê como essa questão do virgulismo ta superada. Mas, eu tenho isso muito forte, e sei que eu virgulo com o rigor, não é inadequado, mas eu hoje o estilo está muito mais solto, mas eu devo isso, toda essa questão da construção mesmo, ao Adair, ele era muito, mas eu não me lembrava que ele deu aula de língua espanhola, eu até me pergunto, então foi antes de 60.

RESPOSTA 5 - IGF, tabelião de notas, em 17 de julho de 2007

Estudei no Colégio Estadual Campo-Grandense a partir da 3ª série, do antigo ginásio. A professora Maria Constança deu um jeito de me encaixar numa vaga lá. Antes eu estudava no Osvaldo Cruz, mas como nós éramos muito pobres, e eu também morava lá no bairro Amambaí, a gente achou por bem eu estudar no Estadual, porque, além disso, a escola era muito boa, era referência de ensino naquela época, tinha tudo, professor, tinha laboratório, tudo. Os professores eram muito bons, excelentes. Tinha um que, eu não vou citar nome nem matéria, porque... Bom, tinha um que eu não gostava, não me dava com ele de jeito nenhum, eu achava que ele não sabia a matéria, não tinha jeito pra coisa, mas de todos eu gostava, eles eram muito bons mesmo, tinha o Candão que a gente gostava, o Cavallon, excelente professor, alguns que ficaram amigos da gente depois, vinham aqui no cartório... e assim, de matéria, eu não tinha muito que não gostar não viu? O que vinha a gente tinha que estudar mesmo, então...não dava pra ter preferência. Agora, detalhe das aulas, essas coisas aí eu não lembro não, são cinqüenta anos, né?

Ah, ela era ... principalmente de português que eu lembro mais, ela era muito boa, exigente. No espanhol? Bom, ela falava em português e espanhol, ensinava a gente de uma forma geral. Eu lembro provas aí que a gente... palavras que a gente não sabia, né? Era normal, acho que era uma pessoa culta e normal.

Fora da escola, principalmente eu gostava de espanhol porque eu tinha meus amigos, vamos dizer assim, da época do estadual mesmo, no ginásio, ou antes que eram... Eles eram nascidos em Porto Murtinho e até hoje são meus amigos. Então, eles sabiam espanhol, a mãe deles por exemplo era de lá e ela falava... até falava bem arrastado, né? O espanhol, castelhano, né? Então, eu tinha interesse porque o que eu aprendia lá, eu chegava lá, conversava com eles, tentava falar o espanhol, então pra mim era muito bom.

Isso facilitava o aprendizado na escola, muito.

Eu acho que era, eu tenho a impressão que ela usava o espanhol mais ibérico, da Espanha mesmo, pela própria pronúncia, porque aqui na América do Sul nós temos vários tipos de pronúncia do espanhol, temos o argentino e os outros, que sobem pra cima da Argentina um pouco é outro espanhol, não é? Sobe pra cima é ótimo, né? Então, o dela era mais clássico mesmo, mais clareza, de lá. Inclusive a pronúncia do *l doblado*, que se pronuncia como *j* na Argentina, os outros países não têm o som de j de jeito nenhum, nem o j nem o z, né? Então você vê, eu fiquei sabendo que tem essa diferença há pouco tempo, na época ela não chegou... Eu não lembro dela ter dito, comentado o porquê da diferença do j, principalmente do argentino, para o dos outros, porque tem uma região da Espanha que tem essa pronúncia, que devem ter sido os colonizadores da Argentina, sei lá.

Não, não acho. Porque o negócio é o seguinte... língua, língua, o estudo de línguas, no meu caso que fui até o 3º científico, nem uma delas foi exigida ou foi essencial pra nada, nem uma delas. A não ser o latim, que como eu disse, o professor Candão, que a gente levava no bico, vamos dizer assim, era essencial pra nossa língua, né? O português. e o próprio espanhol, mas olha, eu estudava muito mal, e tinha só a 1ª e 2ª série ginasial, quer dizer no ginásio tinha a 1º e 2ª série. O inglês começava na 2ª, o francês eu estudei apenas um ano, se não me engano ainda no colégio Osvaldo Cruz, era um monte de língua e a gente no fim não aprendia nada. E o espanhol eu me dei melhor porque é uma língua neolatina e os amigos que eu tinha, esses de Porto Murtinho, então a gente sempre estava tentando confabular. Agora sotaque eu não tenho condições de dizer que seja de um jeito ou do outro, não tenho essa conhecimento suficiente pra isso.

Preconceito em si, acho que não, não tenho lembrança disso aí. Porque era obrigatório, tinha que aprender senão não passava, tinha que estudar. Tava no currículo, tinha que estudar e pronto, principalmente no meu caso, não tinha discussão nenhuma. Não tinha opção, tinha que entrar latim, espanhol, francês, inglês, chegava no curso lá, tinha que ter, tinha que ter, você não tinha a opção de escolher, como hoje em dia.

Os colegas, não posso dizer, eu escolheria porque pra mim eu tenho mais facilidade aqui por causa da fronteira nossa, não é? eu teria mais facilidade com o espanhol. Tô falando com você que eu não sei como é que é senhor, esses negócios, né? Mas eu sei, eu sei um pouco. Agora muita coisa eu já esqueci porque a gente não tem contato pra falar mais amiúde, né? Pra falar o espanhol. né? Se eu

falar com você eu vou relembrando, vou aprendendo. Agora se eu parar de falar é igual o inglês, o francês...

A escola eu não sei. Isso vai depender dos dirigentes. Se o currículo, por exemplo... se tiver opção de escolher, tenho a impressão que o espanhol pra nós é muito mais fácil, pra nós aqui do estado, né? Muito mais fácil. Eu tenho vários amigos ali da fronteira: Ponta Porã, Bela Vista, já estive lá várias vezes, principalmente aqui na fronteira até Porto Murtinho, ali Pedro Juan, já estive em Assunção. Já estive aqui na fronteira de Corumbá com a Bolívia... Agora o interessante, por exemplo, eu vi o seguinte: eu falo muito mal o espanhol, muito pouco... Se eu falasse em português lá em assunção, tinha uma senhora lá que não entendia nada do que eu falava, eu arremedava o espanhol ela entendia tudo, eu não entendo isso, porque o que ela falava eu entendia, eu falava em português e ela não entendia, não sei porque. Até hoje eu digo, mas não é possível ela falar e eu entender quase tudo e eu falar e ela não entender quase nada. Achei gozado isso. Na fronteira, não, na fronteira eles entendem , né? Fala arrastado, não sei que lá, mas fala. Mas em Assunção é completamente diferente (...)

Que eu me lembre, de jeito nenhum. Era uma rivalidade tremenda, os países sul-americanos. O que a gente entende é o seguinte. O único país, na América, nas três Américas, que fala o português é o Brasil. Tem o francês lá nas Guianas lá, tem o inglês nos Estados Unidos, no Canadá, tem francês no Canadá, tem holandês nas Guianas holandesas, no Suriname, sei lá, mas é muito pouco na América Central, mas o português é o único que fala diferente do espanhol, então eles têm uma rivalidade conosco muito grande. Não sei se é... No fundo até de governo, você vê o Morales agora criando caso com o petróleo, com o gás pra nos servir, petróleo, agora criando caso pro Brasil ficar dependente deles com o gás, agora eles já estão criando caso com as hidrelétricas que estão querendo construir lá no rio Madeira, naqueles lados lá, né? Então a dificuldade aí é o seguinte, eles têm prevenção contra nós, eu acho. E nós não temos com... eu acho que nós não temos com eles, não. Ou talvez seja menor.

RESPOSTA 6 – RCC, engenheiro, em 20 de julho de 2007.

Obs.: As respostas desse colaborador foram dadas por escrito.

Prezada Rosana,

É um prazer recordar o período em que estudei no Colégio Estadual de Campo Grande. Resumindo, era uma excelente escola. Deu-me uma boa base para mais tarde passar no vestibular. Gostava das aulas de espanhol (não me lembro qual era a professora - foi em 1959). A base adquirida ajudou-me na Faculdade de Metalurgia da PUC-Rio, com alguns livros de referência em língua espanhola. Infelizmente perdi o contato com todos depois que me mudei para o Rio. Curiosamente encontrei colegas do ginásio muitos anos depois, mas não os do Estadual.
Na época o Estadual era provavelmente a melhor escola de Mato Grosso, bem antes da divisão do Estado. As instalações eram novas, diziam ser projeto do Niemeyer. Os professores eram dedicados. O material didático era muito bom. Lembro-me que as boas escolas em MT adotavam os mesmos livros didáticos do D.Pedro II do Rio de Janeiro. A qualidade das aulas de matemática (prof.Cavalon?) era excelente. Espero que a qualidade não tenha decaído, como aconteceu no ensino público em toda parte depois dos anos 70.
Será um prazer responder suas perguntas, apesar das lembranças depois de quase meio século estarem um tanto obscurecidas pelo tempo.
Atenciosamente

1) Estudei no estadual em 1959 e primeiro semestre de 1960.
2) Ter uma boa base de ensino no secundário, visto que o Colégio Estadual era considerado um dos melhores do Estado.
3) Matemática, tendo em vista a intenção de cursar engenharia.
4) Inglês era o ensino mais fraco, apesar de ser a língua estrangeira mais “cotada” pela maioria dos alunos.
5) Aulas interessantes, mas com carga horária que poderia ser maior.
6) Eu considerava o espanhol ibérico, mais especificamente o madrilenho, o mais bonito de se ouvir. Havia a influência da língua espanhola pelo fato de MT ser um estado fronteiriço, e porque os filmes mexicanos eram populares na época, não havendo semana que não fosse exibido um.
7) Sim – três línguas eram consideradas importantes: Francês, Inglês e Espanhol. Como já disse acima, o interesse maior dos estudantes era por Inglês. Por curiosidade intelectual, preferia o Espanhol e Francês mais do que o Inglês.
8) Não.
9) Sim, pelo menos de minha parte.

ANEXO D
Capa e páginas iniciais do Manual de Espanhol de Idel Becker

Idel Becker

MANUAL DE ESPAÑOL

Gramática. Ejercicios. Lecturas.
Cuestionarios. Vocabularios.
Historia literaria. Antología.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

DEL MISMO AUTOR

ESPANHOL. PONTOS GRAMATICAIS E TRECHOS PARA EXERCÍCIOS. *Edições Élo*, São Paulo, 1943. (Agotado).

DICIONÁRIO ESPANHOL-PORTUGUÊS. São Paulo, 1943. (Agotado).

COMPÊNDIO DE LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA. *Companhia Editora Nacional.* São Paulo, 1943. (Agotado).

PEQUENO DICIONÁRIO ESPANHOL-PORTUGUÊS. *Companhia Editora Nacional*, São Paulo, 1945. (Agotado).

MANUAL DE ESPANHOL [redactado en portugués]. *Companhia Editora Nacional*, São Paulo, 1945. (Agotado).

DICIONÁRIO POPULAR ESPANHOL-PORTUGUÊS. *Companhia Editora Nacional.* 1951.

1953

Obra executada nas oficinas da
São Paulo Editora S/A. — Rua Barão de Ladário, 226
Fones: 9-9087 e 9-9932 — São Paulo, Brasil

IDEL BECKER
Catedrático de Español y Literatura Española en la Facultad de Filosofía de la Universidad "Mackenzie" de San Pablo, Brasil.

✦

MANUAL DE ESPAÑOL

Gramática y ejercicios de aplicación. Lecturas y cuestionarios. Vocabularios. Resumen de historia de la literatura. Antología.

✦

15.ª EDICIÓN
Reformada y aumentada

(De acordo com os programas oficiais, conforme portaria 966, de 2/10/51 e 1 045, de 14/12/51).

Biblioteca Memorial
Rosa Lins de Oliveira
Dourados - MS

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

Al querido colega de hispanismo,
Sr. D. José Pereira Luis,
Con la amistad del autor.
Idel Becker

MANUAL DE ESPAÑOL

San Pablo, diciembre 52.

Exemplar **Nº 1497**

ANEXO E
Texto alusivo ao título de Doutora Honoris Causa concedido à Professora Maria da Glória Sá Rosa

7b Correio do Estado
Sábado, 26 de maio de 2007

SUPLEMENTO CULTURAL

Maria da Glória Sá Rosa
doutora honoris causa

"Venho de bem longe,
filha das florestas.
Venho das terras que
Teus irmãos já possuíram
E, hoje, têm os meus".
José de Alencar.

Ela veio da terra dos verdes mares bravios, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba.

Veio, casou-se, formou família, esposou Campo Grande e, pelo seu polimorfo "affaire" lítero-cultural, engajou-se definitivamente na Cidade Morena, como professora consagrada e celebrada escritora.

Gerações e gerações lhe passaram pelas mãos, nas salas de aula – inclusive a minha esposa – e inúmeras obras de sua lavra: crônicas, comentários, reportagens, diários de viagem, livros de leitura agradável, de linguagem escorreita e assuntos históricos e culturais, de profundo interesse, atestam a sua cultura e sua capacidade criativa.

Conheci Maria da Glória Sá Rosa por volta do ano 1958, quando, "sem eira nem beira" como dizem os portugueses, aportei em Campo Grande.

Ela já lecionava no Colégio Osvaldo Cruz e, estimada por seus alunos, era famosa pelas suas aulas de literatura.

A professora Glorinha, como era carinhosamente chamada, e assim ficou conhecida até hoje, é uma dessas pessoas, cuja dedicação ao estudo e ao labor cultural caracteriza uma predestinação vocacional.

Pesquisadora caprichosa, não regateia esforços para estar presente, quanto para registrar, comentar e celebrar eventos artísticos e literários.

Jamais usou uma palavra ácida ou um critério demolidor com alguém, mesmo com os principiantes, ao contrário, é uma incentivadora de talentos e iniciativas.

Ocupando a Cadeira nº 19 da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, é uma expoente entusiasta das artes em geral e, com isso, criou o gosto e a valorização por tudo o que possa enriquecer e projetar o belo e o bom na sociedade.

Foi assim que a Glorinha, vinda de lá onde "o ouricuri abre as suas palmas mais novas para receber no seu cálice o orvalho da noite" se tornou a verdadeira Glória de um estado e de uma cidade que a têm como expressão e modelo de trabalho e de cultura, sobretudo, de amor à gente e à terra que a receberam.

Suas realizações lançaram-na nas páginas da história sul-mato-grossense.

Mato Grosso do Sul, através da Universidade Federal, num toque luminoso de gratidão, outorga-lhe o cobiçado título de DOUTORA HONORIS CAUSA, cuja solenidade será realizada no dia 31 de Maio de 2007.

A academia Sul-Mato-Grossense de Letras sente-se honrada e aplaude, de pé, a luminosa confreira MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA.

ADAIR JOSÉ DE AGUIAR