

Espanhol, Língua Estrangeira - um objeto fundamental*

Marcia Paraquett**

RESUMO: O presente trabalho propõe que o ensino do Espanhol, Língua Estrangeira, deve ser feito sob o enfoque cultural. A partir dessa visão, sugere que nos Cursos de Letras das Universidades brasileiras, o ensino da Língua Estrangeira Instrumental ultrapasse os limites de instrumento para a leitura de apoio teórico e se transforme em elemento fundamental à compreensão cultural das tradições do país da língua alvo.

1. Um objeto lingüístico-cultural

A experiência tem mostrado que o ensino de uma língua estrangeira não se faz sem o enfoque cultural. O conhecimento da cultura do país (ou países) da língua alvo não só facilita a compreensão dos instrumentos selecionados, como permite um enriquecimento na visão crítica do aluno.

Os métodos didáticos que encontramos sedutoramente nas livrarias, embora algumas vezes de boa qualidade, quase nunca podem adaptar-se à nossa realidade. São produzidos na Espanha e procuram atender a uma clientela falante de idiomas pertencentes a famílias lingüísticas bem diferentes do Espanhol, como é o caso do

*Recebido para publicação em junho de 1998.

**Professora de Espanhol da Universidade Federal Fluminense.

Alemão, do Japonês, ou do Inglês. O mercado brasileiro para a produção de livros didáticos apenas começa a aquecer-se.

Além dessa questão, esses livros se preocupam pouco com a formação cultural dos alunos. Estão interessados na comunicação mais imediata, inserida em ambientes cotidianos, considerando que os usuários daquele material necessitam comunicar-se no comércio, em aeroportos ou em hotéis. A visão é, portanto, estritamente comunicativa. E a função de um professor de língua estrangeira necessita ultrapassar esse limite. Devemos ir além da comunicação estrita ou do objetivo meramente instrumental. O ensino da língua estrangeira não pode perder a oportunidade de inserir o aluno no contexto linguístico-cultural.

Mas o que é cultura? Entendo por cultura o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo. Segundo Porcher, “toda cultura é um modo de classificação, é a ficha de identidade de uma sociedade, são os conhecimentos de que dispõe, são as opiniões (filosóficas, morais, estéticas...) fundadas mais em convicções do que em um saber”¹.

Cultura, enfim, é o conjunto da produção de um povo, seja consciente ou inconsciente, estética ou não, mas que colabore para a identificação de um grupo étnico, diferenciando-o dos demais, dando-lhe uma cara pessoal e comum. E a língua, como é óbvio, é uma das formas de manifestação da cultura de um povo. Não se pode ler plenamente uma simples notícia de jornal sem que se conheça a cultura de quem a escreveu. Só o leitor que conhece os valores morais ou comportamentais do lugar de origem da notícia, poderá avaliar se ela estará sendo lida com preconceito, com naturalidade, com apreensão ou com surpresa.

A dissociação entre língua e cultura, certamente, é uma das responsáveis pela forma como a literatura hispano-americana foi clas-

1 PORCHER, L. “La civilization”. In: Lourdes Miquel y Neus Sans. Revista CABLE 9, abril de 1992.

sificada durante um período pelos críticos europeus e norte-americanos. A obra de Carpentier ou García Márquez é muito menos “fantástica” para os latino-americanos do que para aqueles críticos, que, por desconhecerem, na sua essência, nossos costumes e nossas crenças, nos vêem como exóticos, fantásticos ou suprarreais. Mal sabem eles que esse é o nosso estilo de ser, um estilo que está inscrito no conjunto cultural desses povos que se revelam quando escrevem, quando falam, quando pintam e até mesmo quando fazem política. Por tudo isso não se pode pensar em ensinar língua sem o apoio cultural. A aprendizagem estaria incompleta e fatalmente empobrecida.

A variedade dos documentos lingüísticos de que pode valer-se um professor de língua estrangeira é infindável. E em cada um pode-se explorar um aspecto específico. Mas nenhum deve ficar fora da sala de aula. Um bom curso é aquele que trabalha com notícias de jornal, com diálogos autênticos (formais e coloquiais), com textos literários (contemporâneos e clássicos), com histórias infantis, com crítica literária, com cancionero popular e folclórico, com provérbios, com teatro, com cinema, com pintura, enfim, com todo e qualquer tipo de manifestação discursiva daquele povo.

O difícil no caso dos professores de Espanhol é que não há “aquele povo”, mas “aqueles povos”. Como chegar a essa plenitude, dando ao aluno uma visão cultural da Espanha, da Argentina, do México, de Cuba, do Uruguai, da Bolívia, da Guatemala...? Diante dessa dificuldade, acaba-se por dividir a Língua Espanhola em dois grupos: o peninsular e o americano. E se cai no erro de revelar a América como um conjunto homogêneo, onde parece que todos pensam e agem da mesma maneira. E não há nada mais diferente, por exemplo, do que a forma de vida de um portenho e de um havanense, embora ambos vivam em capitais de países hispano-americanos. É necessário, então, buscar soluções. Nem sempre a realidade de trabalho permite um curso longo, onde se possa mapear a cultura hispânica, dando ao aluno uma noção de conjunto e totalidade. É preciso determinar as prioridades. E a prioridade sempre é o aluno.

Se o grupo é homogêneo, mais fácil. A partir de seus interesses, estabelece-se um programa de atuação e seleciona-se o material de forma a abordar um maior número possível dentro da diversidade cultural hispânica, sem perder de vista o interesse coletivo. Se o grupo é heterogêneo, a diversidade se faz mais necessária, e certamente alguns alunos participarão de discussões que não haviam previsto, mas, quem sabe, de que podem gostar.

E é com a preocupação de transmitir aos alunos a riqueza estética dessas variadas culturas que as aulas devem ser grandes laboratórios de leitura. Compete às Universidades, formadoras desses profissionais, instrumentalizá-los para essa função, dando-lhes condições adequadas à criação dos instrumentos apropriados à realização de seus cursos.

2. Um objeto instrumental

Se tomamos ao pé da letra o conceito de Instrumental, “objeto, em geral mais simples do que o aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho”, corremos o risco de pensar o ensino instrumental de uma língua estrangeira de forma equivocada.

Tradicionalmente, os cursos de Espanhol nas Universidades brasileiras oferecem aulas de ensino Instrumental aos alunos dos cursos de Português/Literaturas como disciplina obrigatória. O ideal seria que os alunos pudessem escolher a língua estrangeira que mais se aproximasse de seus objetivos primeiros (Inglês, Francês ou Espanhol), mas a realidade os leva a buscar as aulas que oferecem vagas, ou as mais adequadas à organização de seus horários.

Segundo os programas curriculares, a língua estrangeira instrumental deve preocupar-se com a instrumentalização do aluno do curso de Português/ Literaturas, munindo-os de condições apropriadas para a leitura de textos teóricos, ensaísticos ou literários, na lín-

gua estrangeira escolhida, que melhorem a qualidade de seu curso de origem. Dessa forma se mantém a idéia do “objeto instrumental”, no nosso caso específico o Espanhol, servindo ao “aparelho”, Língua Portuguesa e Literaturas afins, esse sim, fundamental para a execução da tarefa proposta.

Não acho que isso esteja de todo errado, embora considere correto que os cursos de língua estrangeira instrumental devam preencher vazios que os de habilitação única deixam para trás por falta de interesse, de objetivos ou de carga horária suficiente. Aqui cabe uma crítica: os alunos dos cursos de habilitação única (Português/Literatura) saem da Universidade sem a visão comparatista que os da habilitação dupla (Português/Espanhol, por exemplo) recebem no acréscimo de carga horária que necessitam cumprir. E isso é uma pena. O professor de língua estrangeira instrumental não pode perder a oportunidade de apresentar a esse aluno novos caminhos para suas leituras contrastivas.

Quero insistir na adequação (ou não) do termo convencionado para essa disciplina que se propõe a instrumentalizar alunos de outros cursos afins: Instrumental. O que se deve fazer, sem se perder de vista o objetivo geral do curso, traçado como conduta normativa, é elevar a língua estrangeira da categoria de “instrumento” de um “aparelho” fundamental, para contribuir com o aprimoramento do aluno na capacidade de ser um bom leitor. Já afirmava Amado Alonso, mestre da estilística espanhola, que “o leitor é o artista onde se completa a relação poética” (ALONSO, 1966:201). Sem ele, a função poética, iniciada com o autor, estaria incompleta.

Roland Barthes, de forma mais contundente, prefere dizer que o leitor é a “ficção de um indivíduo”, capaz de modificar, radicalmente, as torres de Babel em que resultam os textos. Para o lingüista francês, o prazer adquirido na hora da leitura encoraja esse “anti-herói” que numa “contradição lógica” é capaz de abolir barreiras, fundindo linguagens aparentemente incompatíveis. Tudo feito com muita coragem, sem medo, suportando as acusações de ilogismo, de

infidelidade, ou ainda, permanecendo impassível diante da ironia ou do terror. Se fosse um ser real, esse leitor seria abolido da sociedade, que o rejeitaria por sua contradição. Mas levado pelo prazer do texto, é capaz de suportá-la sem nenhuma vergonha (BARTHES, 1996:10).

É verdade que o fato de os alunos serem do Curso de Letras facilita o bom desempenho do trabalho. A leitura e a língua são objetos de interesse para o professor e para os aprendizes. Mesmo que o nível possa ser diferente, o foco da atenção não está desviado. Seria mais complexo, por exemplo, trabalhar com alunos da Veterinária. Haveria a necessidade de buscar um paralelo interdisciplinar específico, que atuasse como ponte que ligaria os dois pólos. De qualquer forma, a interdisciplinaridade não deve estar fora da sala de aula, seja em cursos instrumentais ou regulares. Não se pode abrir mão da importância de um enfoque transdisciplinar das práticas discursivas no contexto pedagógico.

Na prática de leitura de um texto, o professor deve manejar o que sabe de entoação, de sintaxe, de morfologia, etc., para poder fazer uma análise total do ato da fala. É o que nos ensina Beatriz Lavandera (LAVANDERA, 1984:11). Isso porque a lingüística contemporânea abarca um espectro muito amplo que vai desde o humanístico, através das ciências sociais, até a lógica matemática. Portanto, não é tarefa fácil predispor-se à leitura de textos discursivos.

Na medida em que um professor assume a complexidade do fenômeno lingüístico, psicológico, cultural, sociológico, que é a linguagem, e tenta trabalhar sobre ele, chega à investigação interdisciplinar. Ou seja, não existe a possibilidade de um estudo da linguagem (e o discurso sempre leva a isso) sem que se obrigue ao estudo interdisciplinar.

Para Bakhtin, a linguagem é uma prática social, necessariamente dialógica, onde ecoam duas vozes: a do “eu” e a do “outro”. Por isso o lingüista russo interessou-se pelo estudo do romance, porque nele pode comprovar a existência de “uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente” (BAKHTIN, 1993:74). As diferen-

tes vozes sociais, representadas pelas falas dos componentes da sociedade, determinam, por si só, a necessidade de uma visão interdisciplinar, quer seja sincrônica, quer diacrônica.

Um único texto, em especial o romance, revela, ao mesmo tempo e de forma organizada, as diversas maneiras de expressão lingüística de um grupo social, registrando a linguagem dos indivíduos que constituem esses grupos. Nele podem conviver, harmoniosamente, a linguagem de representantes de diferentes níveis de uma sociedade, ouvindo-se, por exemplo, a voz de um político, de um sábio, de um funcionário, de uma criança, de uma prostituta, etc. A língua só é única na sua abstração. Na hora em que se concretiza, torna-se uma multiplicidade de manifestações do mundo. E, no texto, na prática discursiva, ela nunca é abstração. Ao contrário, é realidade concreta de representação dos signos sociais, e por isso mesmo, também ideológicos.

Quando um autor seleciona as palavras que julga exatas para pôr em boca de personagens caracterizadores da realidade representada, estará inevitavelmente repetindo vozes. A palavra não é inocente nem primária. Guarda em si milhões de sentidos anteriores, cedidos por ideologias também anteriores. Cabe ao autor recolher todas essas vozes, todos esses estilos de representação da língua e orquestrá-los de maneira que possam conviver e registrar mais uma vez a ideologia.

“O texto, nesse sentido, é um ancoradouro das linguagens, um espaço de colheita da sua dispersão, onde pode organizar-se e instaurar-se uma ideologia representativa do regente. As palavras não lhes pertencem. Apenas o sentido que lhes está emprestando, naquele exato contexto, são de sua responsabilidade. Revesti-las, parodiá-las é sua função. No revestimento, quando distanciadas, quando vistas como instrumento, como ferramenta de expressão, as palavras ganham novas nuances para refletir novas intenções” (PARAQUETT, 1997:15-16)

O leitor, então, (seja ele o professor ou o aprendiz) de posse desse material, predispõe-se a analisá-lo. Analisar, necessariamente, implica dividir. Segundo Beatriz Lavandera, a primeira etapa de uma análise deve ser analítica e a segunda, sintética, quando outra vez se reúnem as partes dispersas do texto para dar-lhe uma nova ordem, diferente da que tinha originalmente:

“la función del analista es separar, segmentar todo y volver a reunirlo en relaciones que son nuevas en tanto se toma conciencia de ellas. Encontrar estas nuevas relaciones es la tarea del análisis del discurso en contexto” (LAVANDERA, 1984:25).

Ensinar deve estar, inevitavelmente, vinculado a suprir necessidades, quer sejam sociais, quer práticas. Essa não é uma exigência apenas dos cursos instrumentais. Mas quando esses cursos cumprem com essa função primordial, deixam de ser “instrumentais” para serem “fundamentais”. Quero insistir nessa nomenclatura que pode armar-nos uma trampa. Os cursos de língua estrangeira instrumental nas Universidades devem ser organizados para suprir as necessidades de futuros professores em Letras, o que equivale a dizer, leitores por excelência.

Mas não se pode abandonar a realidade político-social circundante. A situação em que se encontra o ensino no Brasil é um desafio aos professores dos cursos de Letras. Ainda no primeiro semestre, os alunos optam pela língua estrangeira instrumental que podem ou preferem cursar, determinando, dessa maneira, que as aulas comecem da estaca zero. A primeira tarefa do professor, por estranho que possa parecer, é introduzir esses alunos no prazer do texto, tarefa que as escolas quase sempre deixam fora de seus interesses. Retomando Roland Barthes, podemos afirmar que o autor e o leitor necessitam estabelecer uma relação de prazer. O autor busca seu leitor, sem saber onde está, rastreando por todas as partes, para encontrar não a “pessoa” do outro, mas “a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do gozo” (BARTHES,

1996: 12). Cabe ao professor preparar seu aluno para que este se transforme no objeto de desejo do autor e, ao mesmo tempo, num ávido e exigente leitor.

Talvez hoje seja mais fácil despertar o interesse pelos textos hispânicos. O Mercosul e a entrada da Espanha no Mercado Comum Europeu garantiram um espaço mais efetivo da cultura desses países no panorama nacional brasileiro. Estão aí canções populares, filmes, literatura traduzida ou telenovelas que confirmam minha afirmação. No entanto, que pena, nem sempre esse material que atravessa fronteiras é de boa qualidade. As telenovelas, em especial, são de gosto bastante duvidoso, e ao mesmo tempo são responsáveis pela invasão de canções “cucarachas” nas discotecas de nossas cidades.

A literatura hispânica traduzida hoje no Brasil, por sorte, quase sempre é muito boa. Mas então esbarramos num outro problema: quem lê? Nem os autores brasileiros, salvo exceções, são lidos pelos jovens. O professor do curso de língua estrangeira instrumental tem que iniciá-los, apresentando-lhes o que de melhor há em produção discursiva na área hispânica.

E aí fica muito fácil. A grande quantidade de excelentes escritores, somada à qualidade de alguns cineastas, chargistas, jornalistas, pintores, escultores, ensaístas, músicos, etc. garantem o sucesso do curso.

Não é para estranhar-se que ao lado da literatura estejam outras produções discursivas, reveladoras da cultura hispânica. Como fazer um passeio cultural pela Argentina, por exemplo, sem deixar de falar das deliciosas e maliciosas histórias da Mafalda? Nem só de Borges ou de Cortázar vivem nossos elegantes vizinhos do cone sul. O mesmo vale para as pinturas mexicanas, retratos de uma América viva, de cores fortes e inquieta. Elas fazem parte, necessariamente, de qualquer programação cultural mexicana.

Cabe perguntar, então, qual deve ser o perfil do professor que estará à frente dos cursos de língua estrangeira instrumental? Pri-

meiramente, é preciso considerar que os professores das Universidades públicas vivem o conflito imposto pelo próprio governo: por um lado são incentivados à especialização, resultado da política dos órgãos de fomento, que cada vez mais fecham o cerco a uma carreira única: graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, levando-nos a um corredor afunilado, proibindo-nos de namorar atividades paralelas. Por outro, também não há professor suficiente para preencher todas as necessidades curriculares dos cursos de Letras. É bastante comum que se encontre um professor doutorado em Literatura Hispano-Americana, por exemplo, com uma pesquisa voltada para o Caribe, região que já exige especialistas interessados em observar como se comportam os escritores do caldeirão cultural mais esquecido de nossas Américas, dando aulas de Língua Espanhola para alunos iniciantes, ou ainda para os dos cursos de língua estrangeira instrumental. Em nome da sobrevivência da Universidade pública, precisamos suprir os “buracos” deixados pelo sistema, quando jovens professores se aposentam, assustados ou desanimados.

Seguramente essa não é a situação mais confortável. No entanto, é ela que se apresenta diante de nós. Um professor que vai ministrar um curso de língua estrangeira instrumental a alunos recém ingressados na Universidade, trazendo como bagagem uma sacola vazia de conteúdo, embora cheia de expectativa, deve ser o famoso “regra-três”. Precisa jogar em todas as posições e fazer gol, é claro. Precisa ter um bom conhecimento da arte, da cultura e da história contemporâneas das dezenas de países de língua espanhola sem deixar de lado os pequeninos sempre esquecidos. Precisa estar atento às publicações resenhadas no Brasil para dar oportunidade a seus alunos de conhecerem o que há de mais novo. Necessita ter acesso a materiais instrucionais que diversifiquem suas aulas, enriquecendo-as com slides, filmes, fitas, gravuras, etc.

Essa tarefa não é fácil. Só depois de muitos anos no magistério é possível exibir uma boa coleção de instrumentos culturais utilizáveis na sala de aula. É preciso viajar algumas vezes e ser “cara de

pau” outras, para pedir que amigos tragam livros, discos, jornais, fitas de vídeo. E os amigos, por serem amigos, contribuem sempre nessa difícil mas também prazerosa tarefa de juntar exemplares de produções discursivas que possibilitarão as leituras em sala de aula.

Por fim, cumprido o compromisso de, num curso de língua estrangeira *instrumental*, elevar-se o aluno ao nível de leitor perspicaz, crítico, reflexivo, fica permitido descansar em paz e saber que o trabalho terá sido *fundamental*.

RESUMEN: El presente trabajo propone que la enseñanza del Español, Lengua Extranjera, debe ser vista bajo el enfoque cultural. A partir de ese concepto, sugiere que en los Cursos de Letras de las Universidades brasileñas, la enseñanza de la Lengua Extranjera *Instrumental* sobrepase los límites de instrumento para la lectura de apoyo teórico y se transforme en elemento fundamental a la comprensión cultural de las tradiciones del país de la lengua en estudio.

BIBLIOGRAFIA

1. ALONSO, Amado. Poesía Española. Madrid: Gredos, 1966.
2. BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: UNESP, 1993.
3. BARTHES, Roland. El placer del texto y lección inaugural. México: Siglo veintiuno, 1996.
4. LAVANDERA, Beatriz. Curso de Lingüística para Análisis del Discurso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.
5. PARAQUETT, Marcia. Destru(r)ir (Riso e Vozes Múltiplas em *Jaguar en llamas*, Arturo Arias). Tese defendida na USP, 1997.