

FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ESPANHOL NO BRASIL E INTEGRAÇÃO REGIONAL¹

SPANISH TEACHER EDUCATION IN BRAZIL AND REGIONAL INTEGRATION

Marcia Paraquett

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo se propõe a apresentar uma proposta de projeto que se identifique com políticas de integração regional no contexto da América Latina, discutindo a formação de professores e modelos de aprendizagem que priorizem o diálogo entre culturas no ensino de línguas. Esses modelos estarão sendo entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de questões inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão sobre as diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos. No propósito de materializar essa discussão, estabelecerei diálogos culturais entre a produção de determinados discursos brasileiros e hispano-americanos, focando minha atenção na produção cultural de cunho oral, como ocorre no sertão brasileiro, na savana venezuelana e no pampa argentino. Meu objetivo geral é vincular essa produção à formação de professores de espanhol no Brasil, contribuindo para uma discussão que priorize um modelo de formação adequado à integração regional.

Palavras-chave: Formação de professores; Interculturalidade; Culturas latino-americanas

ABSTRACT: This article intends to present a proposal for a project that identifies with regional integration policies in the context of Latin America, discussing teacher education and learning models that prioritize the dialogue between cultures in language teaching. These models will be understood as proposals that lead to postures and even practices that contribute to the definition of issues related to education, such as social and cultural inclusion, beyond the understanding of the differences that constitute us as Latin Americans individuals. In order to materialize this discussion, I will establish cultural dialogues between the production of certain Brazilian and Hispanic-Americans discourses, focusing my attention on the oral nature of cultural production, as in the Brazilian *sertão* (semi-arid region in Northeastern Brazil), the Venezuelan savannah and the Argentine pampas. My overall goal is to link this production to Spanish teacher education in Brazil, contributing to a discussion that prioritizes a training model suitable to regional integration.

Keywords: Teacher education; Interculturality; Latin American Cultures

¹ Publicado em: PARAQUETT, Marcia. (Org). *Revista Estudos*, Salvador, n.45, janeiro/junho, p.111-130, 2012. ISSN 0102-5465.

Introduzindo

Este artigo toma como referência algumas concepções inerentes à sua proposta, tais como formação de professor e abordagens interculturais no ensino de línguas e culturas latino-americanas, visando a discutir uma proposta de projeto que se identifique com políticas de integração regional no contexto da América Latina. Estou tomando a formação de professores da forma como a entendem, entre outros, DAHER e SANT'ANNA (2010, p.63), ou seja, no seu sentido profissional e político, o que me leva a estar de acordo com questões do tipo “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”. Esses saberes e essas necessidades, no meu ponto de vista, devem estar relacionados à função política do ensino de espanhol a brasileiros, em conformidade com os dispositivos legais e documentais da educação nacional. Dessa forma, torna-se imprescindível que se priorizem modelos de abordagens interculturais para o ensino de línguas, entendidas como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos.

No propósito de materializar essa discussão, estabelecerei diálogos culturais entre determinadas produções discursivas brasileiras e hispano-americanas, focando minha atenção na produção cultural de cunho oral, como ocorre no sertão brasileiro, na savana venezuelana e no pampa argentino. Meu objetivo geral é vincular essa produção discursiva à formação de professores de espanhol no Brasil, por entender que a escola pode trabalhar em prol da tomada de consciência sobre a importância da integração regional para o futuro de nossos países.

Começo esclarecendo sobre o que estou chamando de América Latina, valendo-me das acertadas discussões propostas, mais particularmente, por Ana Pizarro (2004) e Eurídice Figueiredo (2010), que nos ajudam a perceber a complexidade que há em torno desse termo, fortemente marcado por questões de ordem histórica e política.

1. Pequena genealogia do termo América Latina

O termo América Latina surgiu na França no bojo de uma pretensa intenção de se liderarem as nações menos favorecidas que também pertencessem à ‘raça latina’, movimento conhecido como ‘panlatinismo’, idealizado por Michel Chevalier (1806/1879). Essa pretensa hegemonia estava relacionada à nascente dominação norte-americana e à, então, hegemonia da Inglaterra. Segundo Figueiredo (2010), o primeiro a empregar o termo foi o chileno Francisco Bilbao, numa conferência realizada em Paris, no ano de 1856. Nascia a América Latina, esse lugar que parecia estar destinado a pertencer ao Outro.

Mas a responsabilidade pela divulgação do termo se deve a José María Torres Caicedo (1830/1889), um intelectual colombiano, respeitado e bem relacionado na França naquele momento, mas que excluía o Brasil no que chamava de América Latina,

pois a considerava o território de nações independentes, ou seja, de repúblicas, enquanto o Brasil ainda era um império português. Estivemos, portanto, desde sempre fora do *panlatinismo*, esse movimento ideológico francês, que viria a influenciar intelectuais hispano-americanos, conforme foi o caso de José Enrique Rodó (1871/1917), um homem de letras uruguaio, autor de *Ariel*², tido por muitos como “o primeiro ideólogo do nacionalismo latino-americano” (KRAUZE, 2011, p.37). A América Latina nasce, assim, no confronto entre forças ideológicas que colocavam em lados opostos as tendências da tradição intelectual francesa e a nova ideologia norte-americana, que viria a instalar-se, largamente, em nossos territórios no decorrer do século XX.

Segundo Figueiredo (2010), a primeira ocorrência em inglês do termo América Latina data de 1890 e viria a substituir a expressão América Hispânica. Segundo a autora, “a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos foi construída, até meados do século XIX, em torno dos termos catolicismo, indolência, ignorância e falta de iniciativa, que se oporiam à imagem que os norte-americanos faziam de si próprios, protestantes, trabalhadores e empreendedores (...)” (FIGUEIREDO, 2010, p.45). É curioso observar que essa imagem pouco tem mudado ao longo do tempo, pois ainda hoje os chamados ‘latinos’ que vivem nos Estados Unidos desempenham funções inferiorizadas, com relação às classes dominantes.

Em seu livro, *El sur y los trópicos* (2004), a intelectual chilena, Ana Pizarro, coloca sua atenção no que chama de ‘modernidade tardia’ de nosso continente. Além-se, portanto, à segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos anos sessenta, procurando explicar a formação de nossas identidades. Ressalta a autora que, apesar da América Latina sempre ter ocupado um lugar periférico, a partir das vanguardas foi possível “construir sus modelos literarios y culturales propios, capaces de constituir ya referencias dentro de su ámbito” (PIZARRO, 2004, p.29). Mas nos anos sessenta se dá início ao que a autora chama de ‘modernidade periférica tardia’, afastando-se de uma postura impregnada por uma visão imperialista dos Estados Unidos que teria predominado nos anos cinquenta. Esse novo modelo, certamente, foi definido pelas influências ocasionadas pela Revolução Cubana e pelas figuras de Che Guevara e Fidel Castro.

² Sugiro que se leiam as observações de Enrique Krauze, em *Os redentores*. Ideias e poderes na América Latina, publicado pela Benvirá (Saraiva), em 2011. Entre outros aspectos interessantes, o autor observa que Rodó teria escrito o seu *Ariel* em meio a um importante evento histórico, que o sacudiu: os Estados Unidos tomaram o poder em Cuba, expulsando os espanhóis do comando da ilha. Como neto de espanhóis, mas nascido no Uruguai, esse episódio despertou-lhe dois sentimentos: ver a Espanha humilhada e uma Cuba que parecia só ter mudado de senhor. De qualquer forma, seu sentimento se voltava contra os Estados Unidos, levando-o a escrever seu pequeno livro que, em palavras de Krauze, “foi na verdade uma homilia moral dirigida à juventude latino-americana”. Esse livro representava “uma expressão do desafortunado encontro entre as duas Américas, em um processo que se estenderia ao longo do século XIX” (p.38/39). O repúdio aos Estados Unidos era, também, consequência das influências que sofreu dos pensadores franceses e de seus seguidores na América Latina, determinando um discurso marcado pela oposição radical entre a essência da cultura anglo-saxônica e a hispano-americana. Rodó falava em “nordomanía”, ou seja, “o surto da mania pelo Norte”, alertando a juventude para outro modelo de valores sociais e culturais. Além disso, criou sua própria leitura mitológica, dizendo que “eles [os do Norte] são Calibã, nós [os hispano-americanos] somos Ariel (o outro servo – mas atraente, leve como o ar – do sábio Próspero); eles, não nós, têm dificuldade de entender as coisas, são insensíveis e até mesmo deficientes em ‘espírito’” (p.52)

Em palavras de Pizarro,

(...) los años sesenta, pues, significaron para el continente la apertura de la modernidad tardía, con una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas (PIZARRO, 2004, p.35).

No entanto, como sabemos, ainda naquela década, inauguramos nossa nova era de autoritarismo, tendo o Brasil precedido às ditaduras que viriam a afetar, mais particularmente, o Cone Sul. A ‘modernidade periférica tardia’ deu lugar ao silêncio e ao exílio, gerando a crise dos modelos de representação.

O novo século, o XXI, nos está trazendo novos elementos históricos que, no meu ponto de vista, precisam ser conhecidos pelos cidadãos latino-americanos, onde se incluem, obviamente, os alunos de espanhol no Brasil e os de português nos países hispânicos de nosso continente. Encontra-se aí o meu interesse por essa temática que estou discutindo aqui.

2. Formação de professores e as áreas culturais latino-americanas

Formar professores de espanhol se constitui na principal tarefa que desempenho em minha profissão. Está claro para mim, hoje, que ensinar espanhol se converteu em ensinar a ensinar espanhol. É bem verdade que são muitas as especificidades que podemos viver como professores universitários, mas esta foi a que escolhi para mim, a da formação de professores, pois encontrei nela uma função social e, conseqüentemente, política, que me traz conforto e comodidade. Mas como ressaltei no início deste texto, estou pensando a formação de professores da forma como a compreendem Daher e Sant’Anna (2010), ou seja,

- Vinculando a teoria à prática
- Priorizando saberes relevantes para a prática profissional;
- Entendendo a prática profissional no que ela tem de social e político; [e]
- Assumindo uma concepção de língua e de ensino de língua própria à educação básica, quando a aprendizagem de línguas estrangeiras tem funções particulares, previstas nos documentos nacionais.

Como asseveram as autoras, a formação de professores precisa abandonar uma postura já ultrapassada, quando se privilegia “o que se sabe sobre aprender línguas e não como ensiná-las”. Ao observarem a forma como se organizam os Cursos de Letras em muitas das universidades brasileiras, Daher e Sant’Anna percebem que “a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância de articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho” (DAHER e SANT’ANNA 2010, p.64). Tenho consciência da complexidade dessa discussão, mas estou plenamente de acordo com as referidas autoras, quando se tratam de Cursos de Licenciatura, quando o objetivo é formar profissionais do magistério.

Também foi dessas autoras que tomei para mim uma pergunta formulada e que, de certa forma, norteia essas reflexões que lhes estou trazendo. E a repito: “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”.

Lendo uma entrevista concedida pela conhecida intelectual argentina, Elvira Arnoux, publicada em setembro do ano passado no jornal *Página 12*³, verifico que as preocupações que temos no Brasil, com relação ao ensino do espanhol na educação básica, se aproximam das que se têm na Argentina, pois também se fala da necessidade de se ‘conformar uma identidade e uma cidadania sul-americanas’. Reclama-se, também, que o Estado, através da educação, deveria ‘construir a consciência da integração continental’. E, de certa forma, eu sou o Estado brasileiro. Somos o Estado, quando somos professores que formam professores que atuarão na educação básica, sobretudo os que estamos em universidades públicas.

Quando enfatizo os saberes que julgo essenciais a meus alunos, não perco de vista esse meu compromisso social e político. Também quero, como Arnoux, que meus alunos e os alunos de meus alunos tomem consciência de sua cidadania sul-americana ou, em termos mais amplos, latino-americana, ainda que continuemos periféricos ou tardiamente modernos⁴.

O meu atual projeto de pesquisa, intitulado *Áreas culturais da América Latina e o ensino-aprendizagem de espanhol a brasileiros*, prevê exatamente o conhecimento de quem somos os latino-americanos, privilegiando o estabelecimento do diálogo entre nossas formas de ser. Tomo a expressão ‘Áreas culturais’ da já referida obra de Ana Pizarro (2004), para quem a América Latina está dividida, minimamente, em sete áreas:

- A meso-americana e andina;
- A do Caribe e costa atlântica;
- A sul-atlântica;
- A área cultural Brasil;
- O páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa argentino;
- Os “latinos” nos Estados Unidos; [e]
- A área cultural amazônica.

Entende Pizarro que essa divisão nos ajuda a compreender-nos através de nossa produção discursivo-cultural, que se realiza a partir desses matizes que constituem a nossa história:

³ <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html>, acessado em 10/09/2012

⁴ É claro que essa discussão é complexa, pois a classificação do que seria ‘periférico’ ou ‘tardiamente moderno’ poderia ser outra se fossem mudados os parâmetros a partir dos quais os estudos sobre as sociedades são feitos. Sugiro que se leia o artigo de Walter Mignolo (El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto), publicado em WALSH, C., LINERA, A.G., MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2006, p.83-123. No referido artigo, Mignolo sugere que se faça o que chama de ‘giro des-colonial’, criando-se um discurso ‘des-colonial’, que não se baseie na lógica colonial. Segundo o autor, precisamos contar nossas histórias e produzir nossos discursos, de forma que criemos ‘a genealogia do pensamento des-colonial’, que é ‘des-conhecida’ na genealogia do pensamento europeu. A partir desse ‘giro’, a concepção do que seria ‘periférico’ poderia mudar.

- A de tradição indígena;
- A afrodescendente;
- Os processos migratórios;
- Nossa cultura popular de tradição oral; [ou]
- Os novos modelos discursivos que estão sendo produzidos nessa área extraterritorial, que são os Estados Unidos.

Os latino-americanos somos isso tudo e mais um pouco, sendo quase impossível dar conta dessa complexidade na sala de aula, o que me leva a privilegiar alguns saberes que julgo importantes para a formação dos alunos de espanhol da Bahia, onde desenvolvo o meu projeto de pesquisa.

Dessas sete áreas privilegiadas por Pizarro, entendo que há três que falam mais diretamente a meus alunos da Bahia:

- A de tradição indígena;
- A afrodescendente [e]
- A de tradição oral.

No intuito de objetivar essas reflexões, passo a apresentar uma proposta de estabelecimento de diálogo entre produções discursivas que se identificam com a quinta área cultural, ou seja, a de **tradição oral**. Vale ressaltar que o estabelecimento de diálogo cultural entre diferentes produções discursivas se explica pela orientação teórico-metodológica que sigo como professora e pesquisadora. Sou adepta ao que estamos chamando de modelos de aprendizagem intercultural, quando privilegiamos um ensino que se preocupe com a inclusão e integração sociocultural.

3. Área de tradição oral. O caso de Simón Díaz

Tomarei como exemplo três autores que me ajudam a mostrar, ainda que ligeiramente, a forma como se poderiam abordar seus textos na sala de aula, de maneira a provocar discussões e reflexões que tenham base intercultural. São eles:

- Simón Narciso Díaz Márquez ou, simplesmente, Simón Díaz, nascido em Barbacoas, no Estado de Aragua, na Venezuela, em 1928;
- Atahualpa Yupanqui, que em *quechua* significa *el que viene de lejanas tierras para decir algo*, pseudônimo de Héctor Roberto Chavero Aramburu, nascido em Juan A. de la Peña, partido de Pergamino, na Argentina, em 1908 e falecido em Nîmes, França, em 1992; [e]
- Elomar Figueira Mello, nascido em Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, em 1937. O que há de comum entre esses três artistas é a forma como expressam a poesia do campo, seja este chamado de “llano”, de “savana” ou de “sertão”.

De Simón Díaz, seleciono versos de sua *Tonada de la luna llena*, popularizada no Brasil através da gravação feita por Caetano Veloso, no seu emblemático CD *Fina*

Estampa, no ano de 1994. Caetano fez uma seleção de canções hispano-americanas, tendo privilegiado clássicos como a que deu nome ao CD, assim como, *Lamento Borincano*, *La Barca*, *Vete de mí*, *Contigo en la Distancia* e a *tonada llanera* de Simón Díaz, também utilizada por Almodóvar, na voz de Caetano Veloso, no seu filme *La flor de mi secreto*.

Esses versos que dizem,

*Yo vide una garza mora
Dándole combate a un río
Así es como se enamora
Tu corazón con el mío
Luna, luna, luna llena menguante
Luna, luna, luna llena menguante*

*Anda muchacho a la casa
Y me traes la carabina
Pa' mata' este gavilán
Que no me deja gallina*

*La luna me está mirando
Yo no sé lo que me ve
Yo tengo la ropa limpia
Ayer tarde la lavé*

*Luna, luna, luna llena menguante
Luna, luna, luna llena menguante,*

[...] remetem ao folclore venezuelano, sendo, possivelmente, uma recompilação de uma canção de ninar, própria daquela tradição.

Conta-se que durante a época da chuva, que coincide com o inverno e que dura seis meses, se aproveita que o gado pode ficar confinado numa área relativamente pequena onde há pastagem farta, para se ordenhar as vacas, que são separadas de seus bezerros na noite anterior. De uma em uma, elas vão sendo liberadas e tocadas pelo *ordeñador* que canta uma *tonada* que se remete ao nome da vaca e de seu bezerro, que são os mesmos. Sempre cantando, o *ordeñador* faz seu trabalho e a canção serve para falar das novidades, da paisagem e também de suas dores, valendo-se do discurso poético que, por isso mesmo, pode ser entendido por muitos, mesmo que não se conheça a vida do campo. Quando menino, Simón Díaz trabalhou como *becerrero*, trabalho que consiste no estímulo à liberação do leite da vaca através da amamentação dos bezerros. Virá daí, certamente, o interesse por seu trabalho de recompilador e de criador de muitos poemas-canção que falam dos *llanos*. No caso da canção que estamos observando, a vaca se chama *Luna Llena*, o que permite a oposição poética entre 'luna llena x luna menguante'⁵.

Posso inferir que Caetano Veloso tenha se impressionado com o discurso poético de Simón Díaz, mas também pela sonoridade da canção, pois quase reproduz a forma

⁵ Adaptado de <http://liberitas.com/2007/10/04/caetano-veloso-tonada-de-luna-llena/>, com acesso em 01/05/2013.

como o autor a gravou no seu CD *Cuenta y Canta* (volume 2). Ouve-se, nas duas produções, um som gutural, fino, impostado, e que se estende com poucas oscilações musicais, como a imitar o chamado do gado nos campos⁶.

4. Área de tradição oral de Atahualpa Yupanqui

Passemos à oralidade poética de Atahualpa Yupanqui, através da canção *Los ejes de mi carreta*, feita em parceria com Romildo Risso, e que diz o seguinte:

*Porque no engraso los ejes
me llaman abandonao
si a mí me gusta que suenen
pa' qué los quiero engrasaos*

*Es demasiado aburrido
seguir y seguir la huella
andar y andar los caminos
sin nada que me entretenga*

*No necesito silencio
yo no tengo en qué pensar
Tenía pero hace tiempo
ahura, ya no pienso más*

*Los ejes de mi carreta
nunca los voy a engrasar.*

Conta-se que Atahualpa era um senhor que andava de povoado em povoado, com sua carroça puxada por uma mula. Onde vivia, os povoados estavam muito distantes uns dos outros, e Atahualpa levava muito tempo para chegar a cada lugar. Às vezes precisava parar a carroça, soltar a mula e dormir até que amanhecesse. Sua vida era triste e solitária, mas nunca fustigou sua mula para que apertasse o passo, pois não tinha nada, nem dinheiro, nem relógio e nem amigos, mas tinha tempo. Dizem, também, que todos sabiam quando ele chegava aos povoados, porque ouviam o ruído de sua carroça e o chamavam de relaxado, porque não cuidava dela. Mas a verdade é que ninguém sabia que Atahualpa tinha o coração ferido e que nunca cicatrizou. É possível, ainda hoje, encontrá-lo nos pampas argentinos, em noite de lua cheia, explicando porque não azeitava as engrenagens de sua carroça⁷.

Está aí a figura do *carretero*, do *pampino abandonao*, ou seja, do camponês abandonado, descuidado, seja porque não se cuida ou porque não recebe cuidados. A

⁶ A interpretação de Caetano Veloso pode ser vista em <http://www.youtube.com/watch?v=XxagTf9xGnI>, enquanto a de Simón Díaz em <http://www.youtube.com/watch?v=2Xt6CHJrRJo>. Acesso em 20/06/2013.

⁷ Adaptado de <http://pesoles.blogspot.com.br/2009/02/los-ejes-de-mi-carreta-milonga.html>, com acesso em 01/05/2013. Para ouvir a canção, pode-se visitar <http://www.youtube.com/watch?v=w9g9jvZ4yJO>

melodia acompanha esse ambiente, sugerindo um movimento arrastado e monótono, como a repetir a vida dos homens desses *llanos* latino-americanos.

Observemos que os autores registram na forma escrita algumas expressões próprias da oralidade (*abandonao, ahura*), eliminando possíveis limites entre as duas formas de se expressar, e dando atenção àquela que é própria à realidade sociocultural que está sendo observada. O mesmo faz, e com mais intensidade, o poeta baiano que completa essas reflexões.

5. Área de tradição oral de Elomar Figueira Mello

Elomar Figueira Mello tem uma obra vasta e muito complexa, estabelecendo diálogos importantes entre a música clássica e a popular, como em *Árias Sertânicas* e *Concerto Sertanez*. Mesmo nos três volumes de *Cantoria* (I, II, III), cuja proposta era apresentar uma coletânea da música sertaneja, os limites entre o clássico e o popular não estão definidos, seja na sua voz ou na de outros cantores que adotaram seu estilo, como Geraldo Azevedo, Vital Farias ou Xangai. Outros músicos brasileiros se juntaram a Elomar, como Arthur Moreira Lima ou Eduardo e Jacques Morelembaum, conhecidos e respeitados como pianistas e maestros.

Vejamos o que diz Elomar na primeira estrofe de *Violeiro*:

*Vô cantá no canturi primero
as coisa lá da minha mudernage
qui mi fizeram errante e violêro
Eu falo séro e num é vadiage
E pra você qui agora está mi ôvino
Juro inté pelo Santo Minino
Vige Maria qui ôve o qui eu digo
Si fô mintira mi manda um castigo.*

Ou em *Retirada*, onde se refere a um problema que marcou, profundamente, a história nordestina brasileira: a dos retirantes:

*Vai pela istrada enluarada
Tanta gente a ritirar
Levando só necessidade
Saudades do seu lugar
Esse povo muito longe
Sem trabalho, vem prá cá
Vai pela istrada enluarada
Com tanta gente a ritirar
Rumano para a cidade
Sem vontade de chegar.*

O tema dos retirantes está presente na literatura brasileira, onde se destacam nomes como os de Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto ou Ariano Suassuna,

autor do antológico poema *Morte e Vida Severina*⁸. Elomar, além de recuperá-lo, estabelece a relação entre esse êxodo interno e a viola, companheira do retirante na sua larga e silenciosa caminhada. Aliás, essa parceria se vê também no poema de Sidney Miller (1945-1985), *A Estrada e o Violeiro*⁹, confirmando-se a proposta de Ana Pizarro, que tomei como referência: somos latino-americanos porque temos nossas próprias formas de produção discursiva, e que se explicam por razões históricas, independente da região onde vivamos. Sidney Miller nasceu no Rio de Janeiro e, no entanto, deu voz à estrada e ao violeiro, os dois companheiros do retirante nordestino:

*Sou um violeiro procurando só por uma estrada procurando só
Sou uma estrada procurando só levar o povo pra cidade e só.*

Poderia estender-me, falando de outras vozes brasileiras que permitiriam paralelos com as produções culturais de Simón Díaz e Athualpa Yupanqui, como a de Renato Teixeira¹⁰, o sertanejo caipira:

*Sou caipira, Pirapora
Nossa Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura e funda
O trem da minha vida.*

Mas paro por aqui, para fechar essas ideias dispensas.

6. Fechando as ideias

Lembro que minha proposta, não só neste artigo, mas na minha prática profissional, é refletir sobre o papel que deve cumprir a escola na tomada de consciência sobre a importância da integração regional para o futuro dos países latino-americanos. Para tal, tenho-me valido de uma base teórico-metodológica que me ajude na formação dos professores de espanhol, que atuarão na educação básica, particularmente no Estado da Bahia, refletindo, juntamente com eles, sobre alguns temas que nos levem a nos conhecer, seja encontrando nossas similitudes, seja reconhecendo nossas diferenças.

Como já tive a oportunidade de afirmar em ocasiões anteriores¹¹, a opção pelo ensino da língua espanhola na sua pluralidade cultural será consequência natural de nossa conexão com as identidades dos povos que falam essa língua, mas também de nossa autonomia diante das escolhas dos modelos de aprendizagem ou mesmo dos materiais didáticos que utilizamos. Repare-se que aí estão duas questões muito complexas, pois faz alguns anos que vivemos no Brasil uma espécie de hegemonia da

⁸ *Morte e Vida Severina*, publicado originalmente em 1955, é um livro de poemas dramáticos, onde seu autor, João Cabral de Melo Neto, denuncia a dura trajetória pela qual passaram muitos migrantes nordestinos, que saíam do campo (do sertão brasileiro) em busca de uma vida mais favorável no litoral ou em grandes cidades do país.

⁹ Confira a interpretação de Sidney Miller em <http://www.youtube.com/watch?v=MsY0QsgTQyQ>, confirmando o que aqui se afirma. Acesso em 20/06/2013.

¹⁰ Confira a interpretação de *Romaria* com Renato Teixeira, juntamente com Pena Branca e Xavantinho, em <http://www.youtube.com/watch?v=SEOeo0w2Qc8>. Acesso em 20/06/2013.

¹¹ Confira-se, por exemplo, PARAQUETT, M. América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.379-404.

variante ibérica do espanhol, consequência de uma série de fatores de ordem histórica, política e econômica que não cabe discutir agora. Mas não se pode deixar de chamar a atenção, pelo menos, para a perda da *autonomia*¹², que professores e aprendizes do espanhol no Brasil vivenciamos, sobretudo, durante as décadas de 1990 e 2000. Na atual década, graças aos movimentos de diferentes instituições compostas por professores e pesquisadores de espanhol¹³, o cenário tem-se modificado, e já se pode perceber um amadurecimento quanto à importância de se ver o espanhol como uma língua plural, conforme alertaram as Orientações Curriculares Nacionais, desde 2006, ao formular a já tão conhecida proposta:

“Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por outra pergunta: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134)

E é em nome dessas preocupações que o projeto de pesquisa que venho desenvolvendo, e que serviu de justificativa para a produção desse artigo, se propõe a *re-velar* ou *des-cobrir* as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo. Em particular, elegi para estas reflexões um possível diálogo que percebo entre nossas produções culturais de cunho oral, especialmente na Bahia, e as que se produzem em países da América Hispânica, tendo privilegiado a Venezuela e a Argentina. E minhas escolhas se explicam porque também quero compreender a América Latina como um espaço de produção cultural própria, conforme sugere Pizarro (2004); assim como quero crer que a partir do conhecimento (ou do *des-cobrimento*) que meus alunos possam ter dessas produções culturais, eles passam a conhecer melhor o outro e a si próprios, de forma a mudar suas posturas e suas práticas, com respeito, sobretudo, à compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos, conforme anunciei no início deste texto.

Estou consciente de que esses exercícios que propus aqui são apenas uma gota d'água no imenso oceano que temos por navegar. Ou um pequeno caminho das estradas que temos por percorrer, com nossas violas e nosso jeito de *abandonados*, como sugeri o discurso poético de Atahualpa Yupanqui.

¹² José Contreras, em seu livro *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, compreende “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, [que] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles” (p. 198). É neste sentido que afirmo que precisamos recobrar ou conquistar nossa autonomia como professores e aprendizes.

¹³ Refiro-me às muitas Associações de Professores de Espanhol de nosso país, fundadas desde 1981, e mais particularmente à Associação Brasileira de Hispanistas, que desde 2000 promove congressos onde temos percebido um significativo amadurecimento das pesquisas que estamos realizando no Brasil, através dos Programas de Pós-graduação de nossas universidades. Em recente artigo (A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. In *Abeache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, número 2 p.225-239), fiz um levantamento das pesquisas na área da língua espanhola, disponível em http://www.hispanistas.org.br/abh/index.php?option=com_content&view=article&id=27%3Asumario-2&catid=21&Itemid=4. Acesso em 20/06/2013.

Referências

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

DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera Lúcia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.55-68.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

KRAUZE, Enrique. *Os redentores*. Ideias e poder na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2011.

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

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013