

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL NO COLÉGIO
PEDRO II (1985-1996)**

Maria Cecília do Nascimento Bevilaqua

Dissertação exigida como requisito parcial
à obtenção do título de mestre em
educação pelo Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro

2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)”

Mestrando: **Maria Cecília do Nascimento Bevilaqua**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:

Ana Maria Fda Costa Monteiro
Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Marcia Serra Ferreira
Prof^ª. Dr^ª. Marcia Serra Ferreira

Maria de Lourdes Tura
Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rangel Tura

Dedicatória

A todos os meus alunos e ex-alunos, em especial os do Colégio Pedro II.

Agradecimentos

A Deus, autor da minha história, por mais este capítulo.

Foram muitos os que contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo. Em especial, agradeço à professora orientadora Ana Maria Monteiro, pela generosidade ao compartilhar conhecimentos e palavras amigas. Agradeço, ainda, às professoras Cristina Yunger e Claudia Estevam, pela disposição em dialogar a respeito de sua trajetória profissional. Com carinho, destaco o agradecimento às educadoras Del Carmen Daher e Vera Sant'Anna, por tudo.

Resumo

Em diálogo com autores do campo da História do Currículo e da Historiografia (Goodson, 1995/1997; Le Goff, 1990; Ferreira, 2005), o presente estudo tem como objetivo investigar a construção sócio-histórica do currículo da disciplina escolar espanhol no Colégio Pedro II, no período compreendido entre 1985 e 1996. Nessa perspectiva, a partir da análise de programas de ensino e relatos de docentes, buscamos compreender a incidência de fatores de ordem diversa sobre o *status* e, logo, sobre a configuração do ensino da disciplina no Colégio Pedro II no contexto considerado. Para tanto, tornou-se fundamental ter em vista aspectos relativos ao percurso da disciplina no panorama educacional brasileiro, a fim de observar a relação estabelecida, em diferentes momentos, entre políticas e práticas situadas no campo. Tal enfoque levou-nos a um maior entendimento sobre a constituição histórica de determinados sentidos atribuídos ao idioma e seu ensino. Em outro nível, evidenciou-se a relevância de considerar aspectos relativos à cultura escolar do Colégio Pedro II, instituição pioneira de ensino secundário no país, em especial, sua forte tradição humanística, de modo a situar a análise da trajetória disciplinar para a qual nos direcionamos. A realização do estudo permitiu-nos uma maior visibilidade acerca de tensões e conflitos constituintes do processo de emergência da disciplina na grade curricular. Destaca-se, nessa óptica, a verificação do modo como se instituem uma série de medidas pelo corpo docente da disciplina de forma a reorganizar o ensino do idioma na instituição.

Palavras-chave

História das Disciplinas – Ensino de Espanhol – Currículo – Colégio Pedro II

Abstract

In dialogue with authors from the field of Curriculum History and Historiography (Goodson 1995/1997, Le Goff, 1990; Ferreira, 2005), this study aims to investigate the socio-historical construction of the curriculum of the school subject Spanish in Colégio Pedro II, over the period between 1985 and 1996. From this perspective, through an analysis of teaching programs and teacher reports, within the context, we seek to understand the impact of factors of several nature on the status and thus on the configuration of teaching the subject in Colégio Pedro II. Therefore, it became essential to have in mind aspects of the route of the subject in the Brazilian educational scenario, in order to observe the relationship established at different times, between policies and practices in the field. Such an approach has led us to a greater understanding of the historical constitution of certain meanings directed to language and its teaching. On another level, the importance of considering aspects related to the school culture of Colégio Pedro II was revealed, a pioneer institution of secondary education in the country, in particular its strong humanistic tradition, in order to situate the analysis of the disciplinary history to which we are directed. The conduction of the study gave us greater visibility about tensions and conflicts derived from the process of emergence of the subject in the curriculum. Accordingly, the verification of the way a series of measures are introduced by the faculty of the subject in order to reorganize their teaching of the language in the institution is brought up.

Key Words

Subjects History – Spanish Teaching – Curriculum – Colégio Pedro II

Sumario

Introdução

Capítulo 1 – Trilhando caminhos possíveis: aspectos teórico-metodológicos

1.1. Por uma abordagem histórica do currículo

1.2. A construção de uma perspectiva de análise

Capítulo 2 – O ensino de espanhol (LE) no Brasil: Trajetórias e perspectivas

2.1. Primeiro enfoque: (re)construindo um cenário

2.2. Segundo enfoque: as línguas estrangeiras no discurso das Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Capítulo 3 - Um olhar sobre a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II

3.1. Primeiro Cenário (1985-1989): permanências e discontinuidades na disputa por um espaço de legitimidade

3.1.1. O “lugar” do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II

3.1.2. O ensino de espanhol entre saberes e práticas

3.2. Segundo Cenário (1990-1996): O processo de emergência da disciplina na grade curricular

3.2.1. O “lugar” do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II

3.2.2. O ensino de espanhol entre saberes e práticas

Considerações Finais

Referências Bibliográficas

Anexos

Introdução

(...)

Nas densas "florestas de cultura"
Do "sombbrero" ao chimarrão
Sendo firme sem perder "la
ternura"
E o amor por este chão
Em límpidas águas, a clareza
Liberdade a construir
Apagando fronteiras, desenhando
Igualdade por aqui
"Arriba", Vila!!!
Forte e unida
Feito o sonho do Libertador
A essência latina é a luz de Bolívar
Que brilha num mosaico multicolor

Para bailar "La Bamba", cair no
samba
Latino-americano som
No compasso da felicidade
"Irá pulsar mi corazón"

G.R.E.S Unidos de Vila Isabel (RJ)¹

Inúmeros discursos circulantes em diferentes esferas do campo educacional têm evidenciado a relevância do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Advoga-se, em muitos casos, a favor do idioma como veículo para o estreitamento de laços com os países da "irmandade" latino-americana, especialmente, a partir da assinatura do Tratado de Assunção que, em 26 de março de 1991, deu origem ao MERCOSUL.² Com a criação do bloco, que previa a existência de um mercado único entre os países membros, a expectativa pelo recrudescimento desse ensino se tornaria flagrante. A abordagem da língua estrangeira, que em diversos ambientes educacionais se via limitada pela ótica do espanhol peninsular³, precisaria ser

¹ Samba Enredo 2006 - *Soy Loco Por Ti, América - a Vila Canta a Latinidade*.

² O Tratado de Assunção foi firmado entre os governos dos seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 2006, a Venezuela se tornou o quinto membro do MERCOSUL, após a assinatura de protocolo de adesão em uma reunião de cúpula especial em Caracas.

³ De acordo com Márcia Paraquett (2000), a permanência da perspectiva peninsular no ensino de espanhol no Brasil durante muitas décadas está relacionada à descoberta, por parte de editoras espanholas, do grande potencial de mercado para livros didáticos voltados para o ensino do idioma que o país oferece.

revista. Esse, no entanto, é apenas um dos aspectos a serem reconsiderados. Afinal, o cenário que possibilita ao idioma o alcance de um novo estatuto é o mesmo que apresenta uma série de desafios a serem superados para sua legitimação.

Um dos entraves à projeção do espanhol como idioma que “merece” ser ensinado diz respeito à própria relação que o brasileiro mantém com essa língua. O argumento da suposta facilidade de seu aprendizado, consolidado no imaginário social, é um fator que, historicamente, contribui para a inclusão/manutenção do idioma em um lugar de desprestígio. Ao emergir como língua fronteiriça, resultante da mistura do espanhol com o português, o “portunhol” é considerado, em muitos contextos, como língua espontânea (CELADA, 2002), caracterizando “prova” de que a língua espanhola não precisa ser submetida à sistematização didática. Assim, o termo “portunhol” é largamente conhecido em nossa sociedade, sendo atualizado em diferentes discursos, inclusive na canção que destacamos como epígrafe deste texto. A primeira estrofe diz:

Sangue caliente corre na veia
É noite no império do sol
A Vila Isabel semeia
Sua poesia em “portunhol”
E vai... buscar num vôo à imensidão
Dourados frutos da ambição
Tropical por natureza
Fez brotar a miscigenação

Verificamos, dessa forma, que o estatuto do espanhol se vê afetado por fatores de natureza diversa, em diferentes momentos da história da educação do país. Ao assumirmos um olhar retrospectivo, observamos que tal questão está intimamente relacionada à presença ou ausência do idioma nos contextos escolares.⁴ Este apresenta, assim, um trajeto tardio e fragmentado no panorama educacional brasileiro, marcado por mudanças em diferentes níveis: social, institucional e disciplinar.

A partir dessas considerações, a presente investigação volta-se para o percurso histórico do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no contexto brasileiro. Tendo em vista as profundas transformações que, nas últimas

⁴ No Capítulo 2, trazemos considerações a respeito da trajetória do ensino de espanhol no contexto brasileiro.

décadas, vêm caracterizando o campo educacional da disciplina, nosso enfoque situa-se num horizonte de preocupação caracterizado pela busca de uma melhor compreensão de sentidos atribuídos ao idioma no passado e no presente. Defendemos a premissa de que tais sentidos participam, de certo modo, da constituição do *status* do espanhol como disciplina e, portanto, estão relacionados à sua configuração nos currículos escolares. Nessa perspectiva, “o porquê” e “o como” esse ensino se estabelece – ou não – em determinado contexto educacional são elementos que colaboram para a construção de nosso objeto de pesquisa.

A motivação para o desenvolvimento desse enfoque advém de interrogações surgidas no decorrer de minha própria trajetória profissional como professora de língua espanhola. Com efeito, em diferentes espaços e tempos, questões como “O que ensinar?” e “Como ensinar?”, recorrentes no pensamento de educadores de diversas áreas, atravessaram o cotidiano de meu fazer pedagógico. De forma particular, tais indagações vêm perpassando as reflexões acerca de minha prática profissional em um contexto de ensino peculiar, o Colégio Pedro II, desde o ano de 2008, data de meu ingresso como docente na instituição.

O cenário em que nos situamos desde então revela novas perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil, do que decorre a constituição de novos sentidos e práticas. A aprovação da Lei 11.161, de 5 de outubro de 2005, que obriga a implantação gradativa do idioma nos currículos escolares de ensino médio – com matrícula opcional ao aluno – e faculta seu oferecimento em nível de ensino fundamental, propõe a inauguração de novas rotas para a língua estrangeira no país. Ante esse quadro, a responsabilidade de realizar escolhas pedagógicas (FORQUIN, 1992) na interface com saberes produzidos dentro e fora da instituição de ensino, impulsionou-me no sentido de dimensionar o conhecimento escolar como objeto de análise.

O presente estudo é orientado, portanto, pelo propósito de investigar processos de construção social do currículo da disciplina espanhol em uma instituição de ensino específica. O cenário escolhido, não por acaso, é o Colégio Pedro II. Tal opção considera, além das questões relativas à minha experiência profissional mencionadas, o interesse de analisar práticas inscritas uma instituição *sui generis*, de reconhecida importância no cenário educacional brasileiro. Cabe

acrescentar o fato de que não tive notícia, até então, de pesquisas com esse foco, voltadas para a referida instituição escolar.⁵

É importante ressaltar, ademais, a relação entre a escolha do tema e minha participação, desde meados de 2011, nas discussões do grupo de pesquisa liderado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro. Destacamos, assim, a ênfase dada à relação dos docentes com os saberes que ensinam no bojo dos diálogos referentes ao projeto maior da orientadora, intitulado “Tempo presente e ensino de história: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, como norteadora de uma reflexão maior acerca do desenvolvimento do *métier* do professor em diferentes espaços e tempos. Nesse contexto, o exercício de articular questões suscitadas pelos projetos individuais a referenciais teórico-metodológicos voltados para a construção do conhecimento escolar sob o viés histórico orientou de forma significativa a definição do olhar investigativo aqui privilegiado.

Em diálogo com uma rede de discursos circulantes no meio acadêmico em que ora nos situamos, foi no campo do pensamento curricular que encontramos pistas que nos conduzem a um maior entendimento de por que e como determinados conteúdos e não outros são ensinados em determinado momento. Nesse sentido, o enunciado aqui produzido insere-se, a partir de um viés sócio-histórico, no bojo de estudos voltados para as *disciplinas escolares*, tendo como base principal o instrumental teórico desenvolvido por Ivor Goodson (1995,1997).

A partir dos estudos de Goodson, compreendemos que, longe de ser algo naturalizado, o currículo é construído socialmente a partir da disputa de determinados sujeitos/grupos por recursos, *status* e territórios. Temos claro, pois, que os objetivos e possibilidades do ensino de uma dada disciplina escolar se

⁵ Esta pesquisa segue a direção instaurada por estudos desenvolvidos no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que, a partir da contribuição do aporte teórico da História do Currículo, voltam-se para a análise da trajetória de determinada disciplina em uma instituição de ensino específica: O Colégio Pedro II. Referimo-nos aos trabalhos de Ferreira (2005), *A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II* (1960/1980); Soares (2009), *O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)* e Santos (2009), *O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II – A Década de 1970 – Entre a Tradição Acadêmica e a Tradição Pedagógica: a História e os Estudos Sociais*.

situam no interior de uma estrutura social mais ampla, que desempenha um papel crucial na fixação de parâmetros do que deve ou não ser ensinado. Tais considerações corroboram a concepção da escola como um local onde se travam interações sociais e relações de poder (FORQUIN, 1992).

Nessa perspectiva, esperamos, com a realização desta pesquisa, colaborar para a construção de um olhar crítico sobre aspectos implicados na trajetória curricular do espanhol e, assim, promover um repensar acerca do fazer profissional no âmbito desse ensino, a partir do lugar social em que nos situamos. Temos em vista que

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000, p. 47)

Com base nessas reflexões, voltamo-nos para o cenário educacional do Colégio Pedro II com o intuito de analisar a constituição histórica do espanhol como disciplina curricular. O período aqui considerado tem início em 1985, ano de publicação, no Rio de Janeiro, da Lei estadual (D.O. de 17-01-85), que determina a inclusão do ensino do idioma nas escolas. Como marco final, elegemos a data de 1996, ano de assinatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, cujo texto antevê a reorganização do conhecimento escolar em diferentes níveis de ensino. Consideramos, mais especificamente, o fato de que o referido texto legal declara a obrigatoriedade da inserção de uma segunda língua estrangeira moderna nas escolas, em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades da instituição.

Outro fator de extrema relevância como determinante de nossa escolha pelo ano de 1996 como limite temporal deste estudo merece ser evidenciado: a constatação de que, nessa data, após um longo quadro de instabilidade, em que se observa a ocorrência de aulas somente no contexto “extraclasse”, em períodos esparsos, o espanhol emerge como disciplina do currículo regular no Colégio Pedro

II.⁶ Podemos dizer, portanto, que o recorte temporal da pesquisa contempla um período de profundas transformações no âmbito das políticas e práticas docentes do ensino do idioma em nível institucional e educacional mais amplo.

A partir dessas considerações, elaboramos o objetivo geral deste estudo, a saber:

- ✓ Investigar – por meio da análise de programas de ensino e relatos de professores⁷ – a construção sócio-histórica do currículo da disciplina escolar espanhol no Colégio Pedro II, no período compreendido entre 1985 e 1996.

Na abordagem desse processo, buscamos responder às seguintes questões:

- Que fatores educacionais e institucionais incidem na ausência/presença do espanhol no currículo escolar?
- De que modo sujeitos/comunidades disciplinares travam disputas por espaço e tempo na grade curricular?
- Como determinados saberes e práticas vão sendo legitimados nesse ensino?
- Que relações podem ser estabelecidas entre a seleção dos objetivos do ensino da disciplina e aspectos do contexto social e educacional mais amplo?
- Que mecanismos de estabilidade e mudança curricular se constituem no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina?

Para o alcance do objetivo proposto, destacamos, no Capítulo 1, a contribuição de trabalhos do campo da História do Currículo e da Historiografia para a perspectiva de análise aqui privilegiada. A partir do diálogo com esses estudos, buscamos explicitar os principais procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa.

No Capítulo 2, apresentamos informações acerca da trajetória do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro, com base em fontes de natureza

⁶ Tais informações foram obtidas a partir de diálogos com professores da disciplina na instituição ao longo da realização desta pesquisa.

⁷ No Capítulo 1 (seção 2), especificamos a natureza das fontes selecionadas neste estudo e discutiremos sobre os critérios que orientaram a seleção das mesmas.

diversificada. Interessa-nos, mais especificamente, trazer à tona aspectos relativos à constituição histórica de sentidos atribuíveis ao idioma em distintos contextos. Pretendemos, assim, situar nosso olhar com relação à construção de práticas docentes da área no cenário institucional para o qual nos direcionamos.

No Capítulo 3, procedemos à análise de documentos e relatos de professores a fim de investigar o trajeto do ensino de espanhol no Colégio Pedro II, entre os anos de 1985 e 1996. A partir da consideração de fatores internos e externos que incidem no campo educacional, voltamos nosso foco para o processo tenso e conflituoso de emergência da disciplina no currículo escolar.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais acerca do percurso aqui delineado. Retomamos, desse modo, os principais aspectos apontados nos capítulos anteriores, a fim de situar as conclusões apresentadas nas análises. Buscamos, assim, lançar uma reflexão acerca dos limites e possibilidades deste estudo.

1. Trilhando caminhos possíveis: aspectos teórico-metodológicos

Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz cultura, ele pode fazer história e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente. (KRAMER, 2007, p. 60)

Este capítulo é orientado por um duplo propósito. Desse modo, preliminarmente, trazemos algumas considerações teóricas com base em estudos situados em diferentes áreas de conhecimento cuja contribuição é relevante para a definição da perspectiva de análise aqui privilegiada. A partir desse enfoque, num segundo momento, buscamos situar os principais procedimentos metodológicos que participam da construção de um determinado olhar sobre nosso objeto. Importa-nos, pois, trazer à tona elementos que orientam nossa reflexão acerca da constituição histórica de saberes e práticas pedagógicas, reflexão essa considerada como fundamental no sentido de estimular um questionamento renovado sobre o presente, tal como explicita Sonia Kramer na citação acima.

É importante destacar que, na apropriação de conceitos relevantes à análise da construção social da disciplina espanhol no Colégio Pedro II em dado contexto, buscamos fugir à compreensão histórica baseada em noções de “lógica”, “causalidade” ou “verdade”. Antes, pretendemos investigar o currículo como espaço de produção de significados que compreende permanências e estabilidades, mas também embates e rupturas. Logo,

Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado. (SILVA, 2008, p. 8)

Acreditamos, assim, que problematizar o processo de emergência da disciplina espanhol no currículo de uma instituição específica implica levar em conta a interface entre aspectos internos e externos no campo educacional. Tal

empreendimento requer, pois, a consideração do modo como a dinâmica social interfere, em dado contexto, na seleção de determinados conhecimentos e práticas em detrimento de outros. Assumir perspectiva da História do Currículo a partir dos estudos de Ivor Goodson torna-se fundamental, nesse sentido.

1.1. *Por uma Abordagem Histórica do Currículo*

A proposta teórica de construção de uma História Social do Currículo desenvolvida nos estudos de Ivor Goodson é de grande relevância para a realização deste estudo. Com trabalhos de projeção no campo curricular nas décadas de 1980 e 1990, o autor traz contribuições significativas para o entendimento da constituição sócio-histórica das disciplinas escolares, enfatizando, dentre outros aspectos, a análise de mecanismos de estabilidade e mudança curricular. A partir do diálogo com uma tradição de estudos inaugurada pela Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, Goodson avança no sentido de propor uma reflexão do conhecimento escolar que leva em conta sua historicidade, em detrimento de uma visão naturalizada do currículo. Nas palavras do autor,

O currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. Mas, até a data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o fato de ter sido tratado como um dado *neutro*, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa. (GOODSON, 1995, p. 17)

Destarte, a problematização construída pelo autor implica uma revisão do próprio conceito de currículo. Considerá-lo como um “artefato social” significa, portanto, destacar seu caráter ilusório e multifacetado. Deve-se considerar, pois, sua constituição em função das estruturas e padrões locais e nacionais. Desse modo, destaca-se sua complexidade como objeto de estudo histórico, posto que se define, redefine e negocia em diferentes níveis e arenas. (*Op. Cit.*, p. 17).

A partir dessas considerações, voltamo-nos para a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II, com o foco nas transformações sócio-históricas que incidem sobre a construção curricular da disciplina no período compreendido entre 1985 e 1996. Como destacamos anteriormente (Introdução), a abordagem de tal contexto histórico é crucial para a investigação do modo como se estabelecem as bases da disciplina na instituição escolar. Nesse enfoque, a concepção do currículo como “artefato social” orienta nossa compreensão acerca de implicações

do contexto mais amplo na seleção de saberes e práticas no âmbito do ensino do idioma. Cabe, pois, considerar diferentes esferas de constituição curricular da disciplina.

É importante salientar que Goodson descarta a ideia de uma correspondência direta entre as formulações do currículo escrito e sua realização em sala de aula. Antes, na visão do autor, o currículo escrito frequentemente fixa parâmetros relevantes para a prática docente, esta sujeita a variações individuais e locais. Tais considerações contribuem, a nosso ver, para o entendimento do espaço escolar – e do sistema de ensino como um todo - como um campo de movediço de negociação de sentidos, atravessado, em diferentes níveis, por relações de poder.

O modelo de análise do sistema escolar defendido por Goodson confere especial destaque às disciplinas escolares. Segundo o autor, o desenvolvimento dos sistemas estatais de ensino propicia a emergência da disciplina como o principal ponto de referência para os alunos e, conseqüentemente, como a base para a organização do trabalho acadêmico. (*Op. Cit.*, p. 21). A relação entre a introdução das disciplinas no currículo e o contexto social mais amplo tornou-se objeto de investigação de estudiosos, em especial, do campo da sociologia do conhecimento, na década de 1960. Não obstante a valorização dessa perspectiva, os sociólogos do conhecimento não realizaram, efetivamente, à época, um trabalho de pesquisa histórica que levasse em conta as circunstâncias históricas e empíricas.

Reconhecendo a devida relevância desses estudos, Goodson propõe uma revisão dos métodos de pesquisa histórica nas investigações sobre o currículo. É fundamental, para tanto, a visão - propiciada por diversos estudos sobre disciplinas escolares - de que

o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é de fato um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas. (*Op. Cit.*, p. 27)

Os termos “contestação”, “fragmentação” e “mudança” atestam a complexidade de um objeto que deve ser observado sob diferentes prismas. Nessa

perspectiva, Goodson defende que a análise da história do currículo deve considerar a dinâmica entre aspectos internos e externos que interferem no campo educacional. A partir dessa óptica, abordamos a construção social do currículo da disciplina espanhol no Colégio Pedro II com base na observação de fatores de diferente ordem: educacionais, institucionais, disciplinares. Cabe, portanto, na abordagem do processo aqui considerado, problematizar as relações que se estabelecem entre aspectos de determinada cultura escolar e elementos situados nos diferentes contextos históricos com os quais dialoga. Em nível disciplinar, é crucial, nessa dinâmica, compreender como o percurso do idioma na instituição se situa em uma trajetória maior de ensino de línguas estrangeiras no país.

Em síntese, importa articular simultaneamente, questões relativas a competições entre grupos pertencentes às comunidades disciplinares⁸, e aspectos relacionados à estrutura social e educacional mais ampla. Tal modelo investigativo vai de encontro a uma visão internalista observada grande parte das pesquisas curriculares até então.

A permanência de determinadas concepções e práticas no ensino é outra questão a ser considerada a partir do instrumental teórico de Ivor Goodson. Nessa perspectiva, o autor associa a organização disciplinar do sistema educacional à própria fragmentação do conhecimento na sociedade. Essa divisão provoca, segundo Goodson, o isolamento dos debates sobre os objetivos sociais do ensino e, conseqüentemente, contribui para a conservação curricular, dificultando qualquer tentativa de reforma. Desse modo, na ótica do autor, a estabilidade ou conservação curricular é mais comum do que a mudança. Esta, quando estabelecida, a partir da institucionalização de novas práticas, requer a invenção de novas tradições. Observa-se, pois, que

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social. (*Op. Cit.*, p. 31)

⁸Com base nos estudos de Goodson (1995/1997), entendemos por comunidades disciplinares determinados grupos profissionais atuantes na construção social das disciplinas escolares.

Interessa-nos, na análise da trajetória escolar do espanhol no âmbito deste estudo, perceber o modo como determinadas visões de ensino se estabelecem no plano institucional do Colégio Pedro II. Tendo em vista as transformações do contexto sócio-histórico mais amplo, importa-nos verificar que fatores colaboram (ou não) para a estabilidade ou mudança curricular.

Aspecto central nesta investigação, a partir da interface com a História do Currículo, é a observação do modo como ocorre o processo de emergência e constituição de uma disciplina. A partir do diálogo com o modelo de Layton (1973), que consiste na definição de três estágios de evolução de uma disciplina escolar, Goodson (1995) defende a hipótese de que a introdução desta no currículo está relacionada a determinadas finalidades pedagógicas e utilitárias. Por outro lado, segundo este autor, sua consolidação está atrelada a uma aproximação aos objetivos das ciências de referência situadas no âmbito acadêmico. Com isso, afirma-se a construção social e política das disciplinas escolares, constituídas de modo a atender os objetivos do sistema social mais amplo.

De acordo com Goodson (1997), a disciplina é submetida a um processo de negociação ao aceder a outros níveis além das diretrizes, tais como o grupo disciplinar, a micropolítica diária da escola e as rotinas diárias realizadas por parte do professor. Nessa dinâmica, o grupo disciplinar tem especial destaque, uma vez que tem como papel promover a disciplina, a fim de garantir a obtenção recursos e de apoio ideológico. A definição e retórica da disciplina funcionam, assim, como um “manifesto” ou “slogan” político estruturado de acordo com as exigências do mercado social. Segundo Goodson, as melhores retóricas são aquelas que conseguem êxito na articulação de interesses diversos: materiais, idealistas e morais. Desse modo,

A mitificação das categorias disciplinares escolares garante uma estabilidade na opinião pública e uma aceitação da disciplina “como moeda”. Esta aceitação da disciplina categórica permanece até ao momento em que é desvalorizada por contradições insustentáveis noutros níveis, ou por importantes mudanças paradigmáticas, mudanças organizacionais ou mudanças nas exigências dos grupos externos. Uma vez estabelecido, este sistema cria forças poderosas para a estabilidade e para a conservação (GOODSON, 1997, p. 52)

Logo, destacamos a importância dos estudos de Ivor Goodson para o melhor entendimento do modo como as diferentes disciplinas se constituem através de uma dinâmica que compreende a participação de indivíduos e grupos situados em âmbitos sociais diversos. Resguardadas as especificidades, o modelo de análise proposto pelo autor é relevante para a realização desta pesquisa, uma vez que nos permite trazer à visibilidade diferentes aspectos que contribuem para a emergência e consolidação do espanhol como disciplina curricular. Na análise desse processo, é fundamental a visão do currículo como terreno movediço e multifacetado, como palco de mudanças e permanências ao longo do tempo.

Como a história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de considerar também as dinâmicas informais e relacionais (NÓVOA, 1997), buscamos investigar a construção social da disciplina escolar espanhol no Colégio Pedro II a partir da análise de documentos curriculares e de relatos de professores. Dentro da perspectiva assumida no presente estudo, consideramos a pertinência de problematizar a compreensão de tais textos como fontes históricas, a partir da aproximação a perspectivas teóricas do campo da História Oral. Passamos, assim, a comentários acerca da contribuição desses estudos para a definição do enfoque aqui privilegiado.

É importante situar, em primeiro lugar, o desenvolvimento da História Oral no contexto mais amplo do movimento de renovação historiográfica que ocorre a partir da segunda metade do século XX: a “Nova História”. Os historiadores do movimento, que se identificam como herdeiros da “Escola dos Annales”⁹, constituída em oposição à historiografia tradicional – metódica –, colocam em suspenso o tradicional modelo de narração e descrição dos fatos. A partir desse enfoque, aprofunda-se o questionamento das noções de objetividade e de verdade no campo dos estudos históricos.

A ruptura com a história metódica permite ao pesquisador o estabelecimento de uma nova relação com as fontes. Abre-se, assim, um caminho para novos campos de análise, a partir da consideração de novos métodos. A fonte passa de *documento* a *monumento* (FOUCAULT apud LE GOFF, 1990) e ganha novo

⁹ O marco inicial do movimento, que tem como destaque Marc Bloch e Lucien Febvre, é a criação da Revista dos Annales, na França, no ano de 1929.

estatuto, uma vez que já não é considerada como a expressão da verdade, mas como objeto passível a interpretações diferenciadas. Segundo Foucault (*Op. cit.*, pp.13-14),

A história na sua forma tradicional dedicava-se a “memorizar” os monumentos do passado, a transformá-los em *documentos* e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto.

Destaca-se, então, a subjetividade do pesquisador, a quem compete selecionar certos documentos em detrimento de outros no interior de uma “massa documental” da qual a sociedade não se dissocia (*Op. cit.*, p. 13). É crucial, pois, considerar as fontes de acordo com o tempo em que foram produzidas e com épocas em que permaneceram, ainda que manipuladas pelo silêncio (LE GOFF, 1990). A nosso ver, compartilhar esse olhar implica compreender os documentos para os quais nos voltamos no atual estudo como construtos sociais, radicalmente marcados por relações de poder.

As transformações no campo da história, que se aproxima cada vez mais das Ciências Sociais, permitem o direcionamento do enfoque para as mentalidades coletivas e histórias individuais. Emerge a valorização do singular, o que promove a busca por novos textos. Observa-se, dessa forma, que uma parte do interesse histórico se volta para trajetórias de vida de indivíduos marginalizados pela sociedade. A partir da compreensão da memória como objeto de estudo, o foco nos relatos de experiências passa a representar um importante caminho para a revisão da História.

A respeito desse quadro, Giovanni Levi (2005) aponta para problemática da falta de documentos como fator que implica a renovação da história narrativa, além de propiciar o aparecimento de novos tipos de fontes, as quais poderiam conduzir a descoberta de indícios esparsos de elementos do cotidiano. Nas palavras do autor, a questão também “*reacendeu o debate sobre as técnicas*

argumentativas e sobre o modo pelo qual a pesquisa se transforma em ato de comunicação por intermédio de um texto escrito.”(Op. cit., p. 169)

No bojo de uma discussão acerca dos limites e perspectivas da utilização dessas fontes ao longo da história, Levi reflete sobre questões que se colocavam diante dos historiadores no século XX. O autor aponta, assim, o caráter complexo da identidade, dada sua formação contraditória e não-linear, como elemento problemático no campo da historiografia mesmo na contemporaneidade. Logo,

Nesse contexto, é essencial conhecer o ponto de vista do observador; a existência de uma outra pessoa em nós mesmos, sob a forma do inconsciente levanta o problema da relação entre a descrição tradicional, linear, e a ilusão de uma identidade específica, coerente, sem contradição, que não é senão o biombo ou a máscara, ou ainda o papel oficial de uma miríade de fragmentos e estilhaços. (Op. cit., p. 169)

Emerge, portanto, uma interrogação: *Pode-se escrever uma biografia?* O questionamento levantado por Levi dirige-se a uma série de pontos relevantes para o campo do fazer historiográfico. No caso específico do texto em que se insere, motiva uma reflexão acerca do perigo de considerar que os atores históricos seguem um modelo de racionalidade restrito e anacrônico. Para o autor, a tradição biográfica consolidada e mesmo a retórica da disciplina história remetem a modelos que relacionam uma cronologia sequencial a uma personalidade fixa e coerente (Op. cit., p. 169).

Essas reflexões orientam nosso entendimento acerca da complexa relação entre biografia e contexto no tratamento de fontes orais. Com efeito, a relativização das noções de *documento, verdade, tempo e história* possibilitam a construção de um olhar renovado com relação a nosso objeto de pesquisa. É fundamental, nesse sentido, ter em conta que os registros de memória dos sujeitos são de forma geral e por definição subjetivos, fragmentados e ordinários assim como suas próprias vidas (GOMES, 2004).

Ressaltamos, pois, a realização deste estudo como oportunidade de criação de um encontro privilegiado de experiências singulares, a partir da emergência de vozes de docentes com diversas formações e práticas. Aqui o professor é convocado a falar como sujeito de sua ação, como aquele a quem compete fazer

dialogar as inúmeras instâncias que atravessam sua atividade cotidianamente. A consideração de que suas experiências são construídas no âmbito das relações de poder que perpassam o universo escolar leva-nos a conceber a biografia como um campo propício para a observação do funcionamento de regras e práticas, mas também das incoerências inerentes às próprias normas. De acordo com Levi:

Parece-me que assim evitamos abordar a realidade histórica partir de um esquema único de ações e reações, mostrando, ao contrário, que a repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis. Talvez seja apenas uma nuance, mas me parece que não se pode analisar a mudança social sem que se reconheça previamente a existência irreduzível de uma certa liberdade *vis-à-vis* as formas rígidas e as origens da reprodução das estruturas de dominação. (*Op. cit.*, p. 180)

A contextualização do fragmento acima com o universo do presente estudo remete-nos ao entendimento de que as práticas docentes são interpeladas pelo modo como poder se inscreve no interior do currículo (SILVA, 1998). Observamos, assim, que o vínculo com as relações de poder envolve a atitudes de dominação, mas também subversão por parte dos atores sociais. É nessa perspectiva que o currículo nos constitui como sujeitos.

A partir dessas considerações, salientamos que o intuito de investigar a construção curricular da disciplina espanhol no Colégio Pedro II não se orienta pelo objetivo de “reconstruir o passado”, mas pelo propósito de trazer à visibilidade aspectos inerentes à trajetória de ensino do idioma, a fim de promover uma reflexão capaz de influenciar a constituição de práticas presentes e futuras nesse campo de ensino. Nessa perspectiva, trazemos, a seguir, alguns esclarecimentos a respeito dos principais procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa.

1.2. *A construção de uma perspectiva de análise*

Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que o descreve. (SILVA, 2011, p. 12)

Que caminhos trilhar na análise da construção sócio-histórica de uma disciplina escolar? Neste apartado, recuperamos o percurso metodológico da presente investigação. De modo particular, interessa-nos explicitar de que modo determinadas escolhas contribuíram para a definição dos rumos do atual estudo. Reiteramos que nesse enfoque convergem motivações pessoais e acadêmicas, elementos constitutivos de nossa trajetória profissional. Mais do que certezas, antecipamos, acreditamos trazer à tona aqui impasses e contradições, aspectos inerentes a uma investigação qualitativa de cunho sócio-histórico.

A primeira escolha que gostaríamos de enfatizar diz respeito à configuração mesma deste texto. Nesse sentido, sublinhamos a opção de apresentar considerações acerca dos passos dados na realização da pesquisa em um texto único, sob forma de relato. Cabe, nessa óptica, a caracterização de diferentes cenários, dos sujeitos envolvidos e a menção a eventos localizados no tempo e no espaço. Buscamos situar, assim, a construção do olhar investigativo privilegiado, inclusive, por meio da interlocução com textos de natureza diversificada.

O primeiro cenário a que nos remetemos, ao retomar a trajetória da pesquisa, é o Colégio Pedro II. Afinal, como comentamos na Introdução, foram questionamentos surgidos a partir de minha experiência como docente de língua espanhola na instituição desde o ano de 2008 que despertaram o interesse pela realização deste estudo. Mais especificamente, me instigava a busca pela problematização de aspectos implicados na constituição do ensino do idioma no currículo escolar.

Desse modo, o propósito de investigar o modo como conhecimentos e práticas se estabeleceram em detrimento de outros em dado contexto me conduziram, já no âmbito da realização deste estudo, a um cenário fundamental: O Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM). Nesse espaço, empreendi

a busca por fontes necessárias ao estudo da construção sócio-histórica da disciplina espanhol na instituição escolar, com base no instrumental teórico de Ivor Goodson (1995/1997).

Criado em 22 de agosto de 1995, o NUDOM caracteriza “*um núcleo institucional de pesquisa interdepartamental cuja meta é resgatar, organizar e divulgar o acervo manuscrito, iconográfico e documental da História e Memória do Colégio Pedro II.*”¹⁰ Nesse espaço privilegiado, entrei em contato com um acervo histórico constituído por textos de natureza diversificada relativos à trajetória da instituição, tais como obras de professores, de ex-alunos, periódicos e atas de concurso. A partir do diálogo com diferentes fontes, reuni informações relevantes acerca do percurso histórico do ensino de espanhol na instituição.

A pesquisa documental realizada no NUDOM propiciou-me, de uma perspectiva mais ampla, aprofundar conhecimentos relativos à memória do Colégio Pedro II, instituição pioneira de ensino secundário, fundada em 1837. Foi possível evidenciar, dessa forma, sua emergência como modelo de instrução pública no cenário educacional do país em diferentes espaços e tempos. Vale ressaltar que a projeção do Colégio como paradigma da educação brasileira permanece até os dias de hoje no imaginário social. A esse respeito, Cabana (2000, p. 24) afirma:

*O Colégio Pedro Segundo, definido como uma instituição educacional em relação direta com o poder constituído, caracterizou-se como uma agência cultural na transmissão de valores nacionais. Como estabelecimento oficial de ensino secundário, o colégio exerceu um duplo papel enquanto personagem da História da Educação no Brasil, como canal das políticas públicas e como um centro nacional de referência educacional-cultural na cidade do Rio de Janeiro, transformando-se em “lugar de memória”.*¹¹

Nesse sentido, destacamos um aspecto de extrema importância do ponto de vista da contextualização do atual estudo: a forte tradição humanística do Colégio Pedro II, o que constitui sua principal marca identitária (OLIVEIRA, 2008). Com efeito, a consideração de tal perspectiva como orientadora das atividades pedagógicas da instituição ao longo de sua história é fundamental para a análise da

¹⁰ Texto extraído do site: <http://www.cp2centro.net/historia>, em 12/10/2012.

¹¹ NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**: entre mémoire et histoire: la problematique des lieux. Paris: Gallimard, 1984. 7 vol. (Nota da autora)

construção do currículo de determinada disciplina, neste caso específico o espanhol.

Aliado à pesquisa realizada no NUDOM, o levantamento bibliográfico de informações acerca da trajetória histórica do ensino de língua espanhola no país caracterizou outra etapa essencial para a realização deste estudo. As informações obtidas nesse percurso levaram-me uma maior visibilidade sobre o contexto histórico institucional e social mais amplo que em que se situam práticas pedagógicas do ensino do idioma, aspecto essencial para uma investigação no âmbito da História do Currículo. Foi possível, com isso, pôr em relevo elementos que atestam a especificidade da disciplina no contexto brasileiro. A partir de então, um importante passo precisava ser dado: a definição do recorte temporal. O interesse de analisar a constituição de práticas de ensino-aprendizagem de espanhol em um contexto relativamente recente levou-me a considerar profundas transformações ocorridas nesse campo educacional nas últimas décadas.

Primeiramente, elegemos como marco inicial o ano de 1996, data de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394, cujo texto antevê a reorganização do conhecimento escolar em diferentes níveis de ensino. Contribuiu para essa seleção a informação obtida, no percurso de realização da pesquisa, de que nesse ano ocorre, no Colégio Pedro II, a entrada efetiva do espanhol como disciplina do currículo regular. Como marco final, fixamos o ano de 2006, quando são publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASÍLIA, MEC). O documento confere especial destaque ao ensino de espanhol tendo em vista o objetivo de “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (*Op. Cit.*, p. 127), em virtude da sanção da Lei 11.161 de 2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola na grade regular do ensino médio das escolas públicas e privadas do país e faculta sua inclusão nos currículos das séries finais do ensino fundamental (5^a à 8^a séries , à época).

Contudo, após a realização do exame de qualificação do projeto de pesquisa, em julho de 2012, novos horizontes se apresentaram. Dessa forma, a partir de reuniões com a orientadora, diálogos informais com professores do Colégio Pedro II e discussões travadas no âmbito do grupo de pesquisa, chegamos, finalmente, à definição dos limites temporais a serem privilegiados neste estudo. Decidimos direcionar nosso foco para o processo de emergência do espanhol como disciplina

curricular na instituição, compreendido entre os anos de 1985 e 1996, datas que caracterizam palco de acontecimentos de extrema relevância para a prática docente de língua espanhola no cenário educacional.¹²

Em determinado momento do trajeto da pesquisa, foi necessária a definição das fontes com as quais iríamos dialogar. Considerando que a disciplina escolar pode ser *pré-ativa* ao nível das diretrizes, dos manuais escolares ou dos planos de estudo, mas é negociada interativamente em níveis subsequentes (GOODSON, 1995), privilegamos a análise de documentos curriculares e de relatos de docentes. Destarte, seguimos a direção instaurada por estudos do campo do Currículo que optam pelo uso de fontes variadas, a fim de empreender a análise de aspectos constitutivos de determinada trajetória disciplinar em diferentes esferas. De acordo com Ferreira (2005, p. 70),

Esse esforço promovido pelos estudos históricos sobre as disciplinas escolares e acadêmicas em combinar dimensões curriculares que atuam tanto nas esferas prescritivas quanto nas possibilidades de intervenção docente no espaço da instituição e da sala de aula, certamente contribuem para o estabelecimento de maiores diálogos entre as micro e macro análises já usualmente existentes acerca das diversas disciplinas escolares.

A partir desse enfoque, a busca por documentos escritos que nos oferecessem informações a respeito da constituição sócio-histórica da disciplina em tela no Colégio Pedro II direcionou-me ao encontro do Plano Geral de Ensino (PGE). Textos integrantes do acervo do NUDOM, os PGEs caracterizam guias curriculares, editadas no período compreendido entre 1980 e 1996¹³, com o intuito de uniformizar conteúdos e métodos norteadores das atividades pedagógicas das disciplinas escolares. Ao fixarem os ideais e objetivos do Colégio, tais enunciados salientam a necessidade de promover adaptações frente às demandas da ciência e da técnica, ao passo que reforçam a tradição humanística da instituição. Afirma-se, assim, o “paradoxo conservação-inovação”, atualizado nos referidos documentos por meio da menção ao slogan “Novo-Velho Colégio Pedro

¹² No Capítulo 2, situaremos esses acontecimentos no panorama mais amplo do ensino do idioma no país.

¹³ Na etapa de pesquisa documental, tivemos acesso aos Planos Gerais de Ensino de 1981, 1984, 1985, 1990/91/92 e 1996.

II” (PGE 1984). Nessa perspectiva, tais textos deixam entrever concepções de ensino e de sociedade, tal como expressa o fragmento a seguir:

...o nosso PGE tem como característica principal a tentativa de alcançar o ideal pedagógico de preservação das boas idéias, aliado a um dinamismo inovador que leva o processo de ensino-aprendizagem do CPII a uma posição de vanguarda. A elaboração atenta e criteriosa do PGE foi feita, visando a que os nossos alunos adquiram comportamentos que os levem a contribuir para a formação de uma sociedade mais sábia e justa, onde vicejem a liberdade, a independência e o progresso que tanto almejamos para os nossos filhos. (Introdução, PGE, 1984)

No que se refere especificamente ao espanhol, o PGE constitui fonte de extrema importância para esta pesquisa, uma vez que sua leitura nos permite o acesso a informações relevantes sobre a configuração do ensino do idioma nos contextos em que se ancora. Ao prescreverem conteúdos e métodos de acordo com objetivos mais amplos relacionados às práticas pedagógicas da área, tais documentos deixam entrever visões de língua espanhola e de ensino de língua circulantes em diferentes espaços sociais, aspecto cuja consideração é fundamental para a compreensão do lugar institucional ocupado pela disciplina em distintos momentos. Nesse enfoque, privilegiamos a análise dos Planos Gerais de Ensino de 1985 e 1990/91/92, tendo em vista os marcos cronológicos deste estudo.

Quanto aos depoimentos, a pesquisa compreende a realização de entrevistas com duas professoras. Inicialmente, a seleção das mesmas pautou-se nos seguinte critério: docentes de espanhol que atuaram Colégio Pedro II ao longo de todo o período aqui considerado. No entanto, com a delimitação do recorte temporal entre os anos de 1985 e 1996, tivemos acesso a apenas uma professora, que atuou na instituição entre 1984 e 2000. A busca pela segunda entrevistada levou-nos à outra docente que permanece até hoje no Colégio Pedro II, tendo ingressado no ano de 1994. Os sujeitos da pesquisa a que nos referimos são, respectivamente, as professoras Cristina Vergnano e Claudia Estevam.

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, foi necessária a construção de um roteiro.¹⁴ Nesse processo, buscamos não a precisão do conhecimento, mas a profundidade e participação ativa tanto do investigador

¹⁴ O roteiro de entrevista segue em anexo.

quanto do investigado (FREITAS, 2007, p. 26). Compreendemos que, assim, o entrevistado teria uma maior liberdade na expressão de suas ideias e opiniões, inclusive, a partir do acréscimo de comentários compreendidos como relevantes de acordo com os propósitos da interação estabelecida.

Uma importante etapa posterior à transcrição dos depoimentos foi a construção do quadro¹⁵ no qual dispusemos, cronologicamente, informações relativas à formação e trajetória profissional das entrevistadas no Colégio Pedro II. Obtivemos, desse modo, uma maior visibilidade sobre marcos históricos relativos ao percurso da disciplina no período compreendido entre 1985 e 1996.

O percurso aqui “reconstruído” culmina na análise dos *corpora* selecionados de acordo com o propósito mais amplo de investigar a construção social da disciplina escolar espanhol no Colégio Pedro II. O olhar que lançamos sobre nosso objeto, vale dizer, considera seu caráter complexo e multifacetado. Reconhecemos, nesse sentido, que o processo de constituição do currículo de determinada disciplina não é algo consistente e lógico, caracterizando antes um amálgama de conhecimentos “científicos”, de crenças, de expectativas, de visões sociais. Portanto, em sua análise, fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais devem ser relacionados a determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais” (SILVA, 2008, p. 8).

Para tanto, de acordo com as reflexões teóricas que mobilizamos nesta pesquisa, é essencial a consideração de fatores internos e externos ao contexto educacional. Torna-se imperativo, pois, problematizar aspectos relativos ao percurso histórico do espanhol no panorama educacional brasileiro; assumir tal perspectiva implica, de certo modo, observar como se constituem, historicamente, determinados sentidos relacionados ao idioma e seu ensino. Esse aspecto caracteriza o tema do próximo capítulo.

¹⁵ O quadro segue em anexo.

2. O Ensino de Espanhol (LE) no Brasil: Trajetórias e Perspectivas

Quem não se lembra da ênfase dada à gramática e a memorização de listas de vocabulários? Da crença nos métodos audiovisuais e áudios-orais? Essas perspectivas, e outras mais, ainda estão presentes no nosso cotidiano de professores. Elas contam nossa história, nossas constantes tentativas de vencer a tradição, desvendar o novo, pensar em soluções para problemas que ainda persistem, enfim, abrir janelas para o mundo de modo a estabelecer um diálogo atualizado com a realidade de nossos dias.

Caetano Veloso¹⁶

O desafio que assumimos nestas linhas é o de iluminar aspectos relativos à trajetória do ensino de língua espanhola no contexto brasileiro¹⁷. Optamos pelo plural “trajetórias” para compor o título deste capítulo, uma vez que nos reportamos aqui a diferentes caminhos que se construíram tanto no campo da reflexão como no da prática de ensino e aprendizado da língua estrangeira no país. Para tal, recorreremos a contribuições oriundas de diferentes fontes, tais como relatos do campo da historiografia educacional, textos oficiais e trabalhos acadêmicos dedicados ao tema. Privilegiamos a polifonia, portanto.

Mais do que expressar uma visão linear de acontecimentos situados no passado, nosso intuito é o de recuperar elementos que contribuam para uma melhor compreensão sobre como se constituem historicamente sentidos atribuíveis ao ensino do idioma. Tal compreensão, a nosso ver, é fundamental para a contextualização da análise aqui proposta, a qual encontra suas bases numa perspectiva sócio-histórica do currículo (GOODSON, 1995/1997). A partir dessa óptica, compreendemos que investigar como se constitui uma disciplina escolar em determinado contexto social e cultural implica considerar todo um processo permeado por conflitos entre diferentes tradições.

Nosso objetivo contempla, assim, o propósito de determinar o estatuto alcançado pelo espanhol entre os demais idiomas ao longo da história da educação

¹⁶ SME, 2000, p. 163.

¹⁷ Em nossos comentários damos especial destaque a acontecimentos situados no Rio de Janeiro, dada a relevância desse estado como terreno das principais decisões políticas relativas ao ensino da disciplina.

do país. Tendo em vista que a memória escolar mesma funciona sempre na dinâmica entre lembrança/ esquecimento (FORQUIN, 1992), procederemos a ênfases e silenciamentos na reconstrução da trajetória desse ensino. Cabe-nos, pois, considerar leis e regulamentos, manuais e instruções. Em outro nível, é crucial perceber, no terreno das práticas sociais, o modo como os sujeitos interagem com o que lhes é prescrito, o que pode dar lugar a novas interpretações. Acreditamos, nesse sentido - para usar as palavras de Daher (2006)¹⁸ -, que a política não se resume a discursos oficiais, a encontramos na maneira de proceder, nas lutas, em estratégias visíveis e “dizíveis” de produções singulares e coletivas.

Nessa perspectiva, organizamos nossos comentários em dois apartados, os quais buscamos situar segundo critérios temáticos, a partir do viés histórico. Com isso, nosso primeiro passo consiste em relatar o percurso do ensino de línguas estrangeiras no panorama educacional brasileiro, desde o início da colonização até a década de 1950, período em que tais disciplinas eram concebidas como participantes de uma formação humanística (PICANÇO, 2003). A seguir, damos prosseguimento ao nosso relato, tratando mais especificamente das decisões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras em um contexto posterior; tomando como base os textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e, assim, percorreremos um caminho que se inscreve entre 1961 e 1996.

¹⁸ Tradução nossa.

2.1. Primeiro Enfoque: (re) construindo um cenário

No dizer de Paraquett (2007), há inúmeros estudos já publicados no Brasil que apresentam os argumentos que explicam a ausência e a presença do espanhol nos currículos de nossas escolas, tendo como foco questões de ordem linguística, discursiva, histórica e política. Estabelecemos aqui uma interlocução com alguns desses estudos que, ao abordar a temática do percurso da língua espanhola nos currículos escolares, destacam elementos que importam para a caracterização do cenário educacional brasileiro, a partir de sua história.¹⁹

A reconstrução desse cenário constitui nosso primeiro enfoque. Remetemos aqui, como já exposto, ao panorama educacional que se inscreve entre o início da colonização e a década de 1950. Centralizamos nossa atenção nesse período, com o interesse de situar diferentes acontecimentos que marcam a disputa de espaço entre as línguas estrangeiras - instaurada na complexa relação entre política e trabalho docente - que se inicia com a colonização e formação do país.

A busca pelas primeiras referências à presença da língua estrangeira no Brasil reporta-nos à própria criação do sistema escolar brasileiro. No início da colonização, os jesuítas, responsáveis pela educação escolar, ensinavam o latim como exemplo de língua culta. Com isso, temos, inicialmente, uma política educacional que se inaugura como política colonizadora (DAHER, 2006). Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, segue-se o ensino das línguas clássicas – latim e grego – com professores leigos, sob a responsabilidade da administração pública.

Com relação a esse quadro, Souza (2008, p. 12) enfatiza a relevância das humanidades clássicas no panorama educacional brasileiro até a virada do século

¹⁹ Referimo-nos mais especificamente aos trabalhos de Celada (2002), *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*; Celada y González (2000), *Los estudios de lengua española en Brasil*; Celani (1993), *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública*; Daher (2006), *Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil*; Fanjul (2002), *Português- Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*; Leffa (1999), *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*; Paraquett (2006), *As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações* e Picanço (2003), *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*; Souza (2008), *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*.

XX, bem como a predominância da cultura literária nas escolas até meados desse século. Com efeito, a presença do ensino das línguas grega e latina contribuiu para a afirmação de determinada perspectiva de ensino, por meio da consolidação de saberes considerados fundamentais para a formação do homem moderno. Assim, a autora avalia que *“Nada foi mais significativo da proeminência da cultura literária no nosso ensino secundário do que a permanência do estudo das línguas clássicas (latim e grego) e das línguas modernas (especialmente francês, inglês e alemão)”* (Op. Cit., p. 104).

Leffa (1999) aponta dois graves problemas que afetavam o ensino de línguas modernas durante o império. Um deles seria a presença de sérios entraves administrativos, inclusive pelo fato de que as decisões curriculares estavam centralizadas nas congregações dos colégios que, segundo o autor, não eram capazes de lidar com a complexidade do ensino de línguas. Além disso, havia o problema da falta de uma metodologia adequada, uma vez que o ensino das chamadas línguas vivas baseava-se na metodologia utilizada no ensino de línguas mortas, a qual preconizava a tradução de textos e a análise gramatical.

Dessa forma, o modelo pedagógico utilizado no estudo das línguas clássicas perpetua-se no ensino das línguas estrangeiras. Segundo Picanço (2003), usava-se preferentemente o método da *Gramática e Tradução*, de acordo com uma concepção de ensino que valorizava a leitura e a escrita. A esse respeito, Souza (2008, p. 107) comenta que os programas curriculares voltados para o ensino de línguas procuravam colocar o aluno em contato com as culturas francesa, inglesa e alemã por meio da ênfase na leitura e tradução de textos em prosa e verso de autores clássicos, conhecimento da gramática básica da língua, conversação e noções de literatura.

É nessa perspectiva que, a partir do final do século XVIII, o francês emerge no cenário educacional sendo valorizado como língua culta - seguido de longe pelo inglês -, passando a competir com o latim, num contexto em que o idioma estrangeiro é compreendido como um instrumento para exercício de erudição.

A oficialização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil remonta ao início do século XIX, no governo de D. João VI, a partir da Decisão de 22 de junho de 1809, como nos informa Celani (1993). Observemos a citação apresentada pela autora em seu artigo:

E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (MOACYR, 1936, p.61).

Alguns aspectos observados na leitura do enunciado acima merecem destaque. O principal deles, a nosso ver, diz respeito ao “distinto lugar” ocupado pelo francês e pelo inglês dentre as línguas vivas, colocação essa amplamente aceita como verdade no referido contexto. O argumento da “necessidade” de “utilizar-se” dessas línguas estrangeiras sustenta-se, pois, dentro de uma visão pragmática acerca do papel de sua aprendizagem, como já apontado por Celani (1993), uma vez reconhecida sua importância para a “instrução pública”. A autora ressalta, ainda, com relação à metodologia de ensino, que a Decisão corrobora a obediência ao uso da gramática latina como parâmetro para o estudo desses idiomas.

No século XIX, um acontecimento marcante no quadro educacional veio a estimular o incremento do ensino de línguas estrangeiras: a fundação da primeira escola pública de nível médio do país, o Colégio Pedro II, no ano de 1837. A criação do Colégio possibilita, nesse contexto, a afirmação da ideia de uma educação em nível nacional. A instituição se tornou parâmetro para as demais escolas secundárias, que tomavam como base seu currículo oficial. Para tanto, como afirma Picanço (2003, p. 28), as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns. Conteúdos e modelos de avaliação foram padronizados.

A partir da Reforma de 1855, o Colégio introduz o ensino das línguas estrangeiras modernas em seu currículo. Dentro de uma concepção de ensino clássico e humanista, o francês ocupava o primeiro lugar na estrutura curricular, seguido do inglês, depois do alemão e, a partir de 1929, do italiano, que integra o contexto escolar até 1931. Com base no modelo de educação utilizado na França, os programas curriculares enfatizavam o ensino clássico e humanista dessas disciplinas que figuravam nos anos finais da escola secundária. Na época em que se

buscava afirmar o conceito de identidade nacional, seu ensino orientava-se pelo objetivo de alcançar os ideais de *civilização e modernidade* (PICANÇO, 2003).

A presença do espanhol no currículo é recente, se considerada com relação à inserção da maioria das línguas estrangeiras modernas nas escolas. A institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II ocorre em 1919, com a aprovação do professor Antenor Nascentes para a cátedra de Espanhol, que foi mantida até o ano de 1925, em caráter optativo, como relata Paraquett (2006). Observa-se, nessa conjuntura inicial, além da forte identificação do idioma com a literatura, a hegemonia de uma concepção de língua como norma linguística em seu ensino.

Identificamos essa perspectiva como subjacente ao texto da primeira *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, escrita por Antenor Nascentes nos anos 30²⁰. O escopo teórico do estudo fornece as bases que fundamentariam, anos depois, a elaboração do *Manual de español*, de autoria de Idel Becker, cuja primeira edição data de 1945²¹. Segundo os princípios de uma abordagem contrastiva, este que é o primeiro manual para o ensino dessa língua no país aborda a diferença entre o espanhol e o português considerando as clássicas divisões dos estudos de gramática: fonética, morfologia e sintaxe.

Ao privilegiar tal orientação de trabalho, a partir do destaque de fragmentos de textos literários e regras gramaticais, a obra de Becker reflete uma visão de ensino de língua que permanecerá durante longo tempo, apoiada, fundamentalmente, na crença de que o espanhol é “fácil” aos luso-falantes devido à sua “proximidade” com o português. A partir dessa perspectiva, o ensino de espanhol passaria a centrar-se na especificidade de suas dificuldades (CELADA e GONZÁLEZ, 2000). Logo,

Faz-se crucial detectar o que efetivamente existe de diferente entre as duas línguas. A necessidade e o desejo imperiosos de discriminar, sobretudo no léxico, o que não é facilmente discriminável, de encontrar a *diferença* entre duas “coisas” tão supostamente semelhantes, funciona como reforço dessa prática

²⁰ NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello, 1934.

²¹ BECKER, Idel. **Manual de Español**. São Paulo, Nobel, 1945.

que veremos reproduzir-se ao longo de décadas e décadas. (*Op. Cit.*, p. 38, grifos das autoras)²²

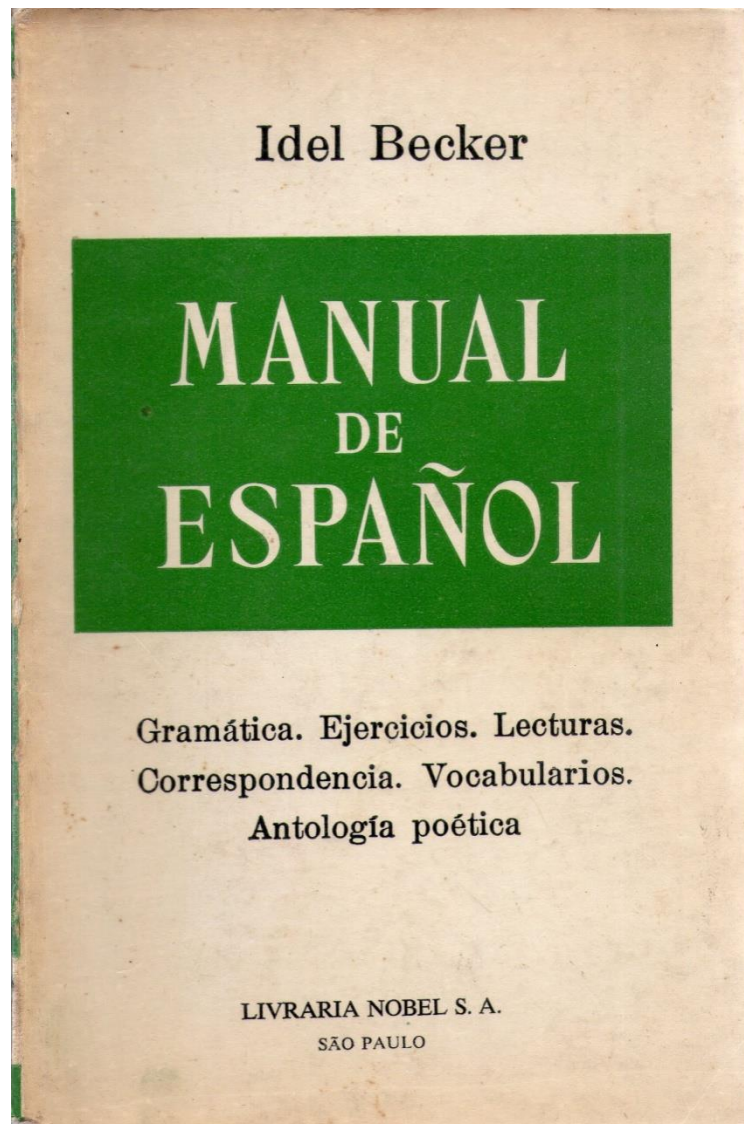
Cabe ressaltar, como afirmam as autoras supracitadas (*Op. Cit.*, p. 39), que o problema não reside propriamente nas obras de Nascentes ou Becker, mas na manutenção de uma visão estereotipada da língua e de seu ensino, a despeito dos avanços no campo dos estudos linguísticos, que apontam para outras possibilidades de compreensão. As autoras defendem ainda que o problema não está nos investigadores que reproduzem tal modelo, mas, sobretudo, no pouco valor que se tem dado à investigação e à produção de conhecimento no país, o que dificulta uma mudança efetiva no contexto apresentado. No fragmento a seguir, Fanjul (2002, pp. 11-12) apresenta sua interpretação a respeito do tema:

Essa ideia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. Com base nessa premissa equivocada, pensa-se – principalmente no Brasil – que “espanhol é fácil” e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os “exemplos de falsos cognatos” etc. Essa simplificação da relação entre línguas “próximas” gera uma pedagogia que se baseia na ideia de transparência da linguagem.

Apresentamos, a seguir, uma reprodução da capa do *Manual de Español* cuja edição data do ano de 1973.²³

²² Tradução nossa.

²³ BECKER, Idel. **Manual de español**: Gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética. 60ª ed. São Paulo, Nobel, 1973. 223 p. ilustr. Mapas col. 21x14 cm. Notas de rodapé.



A visão a respeito do ensino da língua espanhola presente no *Manual de Español*, sem dúvida, influenciaria muitos contextos de formação, instituídos no país a partir dos anos de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A esse respeito, Daher (2006) aponta que tais centros de estudos tinham como objetivos os estudos das humanidades e a preparação de professores. Nesse panorama, se inserem os cursos de Letras Neolatinas, a partir do ano 1941, cujo objetivo era formar professores de espanhol, francês e italiano.

No que diz respeito à estruturação do ensino secundário, a década de 30 tem especial relevância. De fato, após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação no âmbito estadual, tem início uma significativa reformulação no sistema de ensino.

Destacamos, em primeiro lugar, que as medidas implementadas no campo da educação durante o primeiro governo de Getúlio Vargas desempenham um papel crucial como participantes de um discurso mais amplo de legitimação política. Cria-se, à época, um ambiente propício ao surgimento de reflexões que estimulariam uma significativa reformulação do sistema educacional. No momento de consolidação do conceito de nacionalidade e identidade nacional, ganha espaço uma concepção de educação como via para o alcance dos ideais de 'civilização' e 'modernidade' (PICANÇO, 2003, p. 28).

É dentro desse enfoque que consideramos a emergência de duas decisões governamentais que incidem diretamente sobre a estrutura do ensino secundário: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, respectivamente nomeadas em alusão aos ministros que as encaminharam. Apresentamos, a seguir, um breve comentário a respeito da proposta veiculada em cada um desses textos.²⁴

A Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890 de 18/04/1931) é pioneira no país por estabelecer as bases dos ensinos primário, secundário e superior. Subdividiu o ensino secundário nos cursos fundamental ou ginasial, com duração de cinco anos, e complementar, com duração de dois anos. Ao segmentar o ensino secundário em séries e atribuir-lhe um extenso currículo, promove uma mudança em seu perfil, posto que até então se caracterizava como simples preparatório para a universidade.

De acordo com Leffa (1999), a Reforma de 1931 foi responsável por transformações relativas a conteúdos e, sobretudo, a metodologias no âmbito do ensino de línguas. Destarte, foi dada especial ênfase aos conteúdos das línguas estrangeiras modernas, uma vez que a carga horária do latim foi reduzida. Em outro nível, contudo, Souza (2008) enfatiza a precedência da Língua Portuguesa em relação às línguas estrangeiras. Para Leffa (1999), a principal mudança se deu no aspecto metodológico, pois foram introduzidas oficialmente no país as instruções para a utilização do Método Direto²⁵, o que havia ocorrido 30 anos antes

²⁴ Nossas considerações a respeito das referidas reformas baseiam-se principalmente nos trabalhos de Gomes (2003), "*O primeiro governo de Vargas: projeto político e educacional*.", Leffa (1999), "O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional" e Souza (2008), "História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX".

²⁵ Segundo Paiva (2005), o Método Direto surge no século XX a partir da necessidade do foco em habilidades orais. Seu principal objetivo consiste, dessa forma, na comunicação na língua-alvo. Para tanto, o estudante deveria relacionar os significados diretamente com a

no contexto francês.²⁶ O Método foi introduzido no Colégio Pedro II em 1931. A responsabilidade de tal feito é atribuída ao Professor Carneiro Leão, conforme relatado no livro *O ensino das línguas vivas*, em 1935. Acerca dos objetivos preconizados no ensino de tais disciplinas à época, Souza nos diz que:

O ensino de línguas vivas estrangeiras destinava-se a “revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos”. As indicações do Programa preconizavam um conhecimento razoavelmente profundo da língua estrangeira de modo que o aluno pudesse, com desembaraço, exprimir o seu pensamento diretamente na língua, especialmente em francês e inglês, oralmente ou por escrito. Convinha, portanto, o emprego de variados exercícios orais e escritos de leituras e obras literárias. (2008, p. 156, grifo da autora)

A Reforma Capanema, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, (Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942) segue muitas orientações apontadas pela Reforma de Campos, no entanto, inova em alguns aspectos. O curso ginásial passa a ser de quatro anos e o complementar, de três. Surge uma fechada definição de currículos e uma nova ênfase no ensino humanístico com relação ao técnico. Nesse sentido, a Lei recupera a tradição que havia sido deixada de lado pela Reforma de Francisco Campos: a formação de caráter humanista e a noção de ensino secundário como educação das elites. Além do ensino complementar, subdividido em clássico e científico, surgem cursos profissionalizantes que, com foco diferenciado, buscavam atender a um público que não fosse seguir carreira universitária.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, atribui-se grande destaque ao ensino do Francês e do Inglês, considerando a importância do aspecto cultural relacionado a essas línguas. O espanhol seria introduzido pela Reforma na grade curricular dos cursos clássico e científico, como comentaremos adiante.

língua estrangeira, sem a intermediação da língua materna. Desse modo, os aprendizes praticavam exercícios de perguntas e respostas a fim de obter uma competência semelhante ao do nativo da língua-meta.

²⁶ Leffa (1999) defende o ponto de vista de que, historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil seguiu, geralmente com atraso de algumas décadas, o que ocorreu e outros países com relação à seleção de conteúdos e metodologias.

A Reforma do ministro Gustavo Capanema manifestou notável interesse pela questão metodológica. Assim como o texto oficial de Francisco Campos, recomendava o uso do método direto²⁷, com ênfase na praticidade do ensino (LEFFA, 1999, p.5). Em contrapartida, baseava-se na ideia de que o ensino deveria ultrapassar os aspectos instrumentais de modo a oferecer aos estudantes uma sólida cultura geral. Nesse enfoque, os objetivos foram explicitados de modo detalhado, inclusive no que diz respeito à aplicação pedagógica no contexto escolar:

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência, a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (LEFFA, 1999, p 10)

Com a Reforma Capanema, o ensino de línguas estrangeiras, que ocupava à época um grande espaço na grade curricular, sofreria significativas transformações. A principal mudança na área do ensino de línguas é a retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias, devido ao interesse do governo em vincular os programas de ensino à questão nacionalista. Nesse contexto, o espanhol, considerado como idioma de grandes autores como Cervantes e Lope de Vega, apresentava as condições necessárias para substituir o alemão e, assim, figurar no cenário educacional ao lado do francês e do inglês (PICANÇO, 2003, p. 33). Outro argumento, utilizado pelo próprio idealizador da Reforma, o Ministro Gustavo Capanema, baseava-se no fato de o espanhol ser a língua nacional da maioria dos países americanos.

O texto da Lei Orgânica do ensino secundário, conhecida como Reforma Capanema, é, portanto, responsável pela inclusão oficial do espanhol na grade curricular das escolas brasileiras. Além disso, a Reforma introduzia, em caráter facultativo, o ensino do italiano e do alemão.

²⁷ De acordo com Leffa (1999), o Método Direto não chegou a ser aplicado em sala de aula. O que houve efetivamente foi a implementação de uma versão simplificada do método da leitura, utilizado no contexto dos Estados Unidos.

No que diz respeito à referência ao espanhol na letra da Reforma do ministro Capanema, outro aspecto merece nossa atenção. Segundo Paraquett (2006), o idioma foi incluído na área de Línguas juntamente com as disciplinas de português, latim, grego, francês e inglês. Cabe observar que, de acordo com a determinação da Reforma, o número de horas destinadas ao espanhol nas escolas era relativamente pequeno, dado que indica a pouca importância que seguramente era dada ao ensino do idioma no referido contexto.

No âmbito da legislação complementar à Lei Orgânica do Ensino Secundário, destacamos dois textos oficiais complementares que incidem sobre a elaboração, pelo Colégio Pedro II, de programas e instruções metodológicas relativas às diversas disciplinas do curso secundário. Trata-se da Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, e da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951. Tais documentos, a nosso ver, são de grande relevância como fonte histórica, dentre outros aspectos, pelo fato de apresentarem especificidades relacionadas à forma de conceber o ensino das diferentes disciplinas escolares no contexto histórico que lhes ancora.

Observamos, nesse sentido, que o programa de espanhol relativo aos cursos clássico e científico que integra o texto da Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, faz emergir uma concepção de ensino de língua espanhola como veículo de acesso às obras de grandes autores. Verificamos, ainda, a ênfase de uma perspectiva de ensino essencialmente gramatical e a menção à feitura de exercícios de tradução e versão, além do destaque a exercícios de ortografia, conversação, redação etc. A leitura do documento nos possibilita, ainda, o acesso a informações sobre a presença das diferentes disciplinas escolares na grade curricular. Assim, podemos observar a pouca quantidade de horas destinadas ao ensino de espanhol no contexto considerado nos quadros²⁸ a seguir:

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar**. 2 ed. Editora Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1955.

QUADRO N.º 1 — CURSO GINASIAL (*)

SÉRIES	I	II	III	IV
I. Línguas:				
1. Português	3	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	—	3	2	2
II. Ciências:				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	—	—	3	3
7. História do Brasil	2	—	—	2
8. História Geral	—	2	2	2
9. Geografia Geral	2	2	—	—
10. Geografia do Brasil	—	—	2	2
III. Artes:				
12. Trabalhos Manuais	2	2	—	—
13. Desenho	3	2	2	1
14. Canto Orfeônico	1	1	1	1
VI. Educação Física	2	2	2	1
Total de horas semanais	23	24	24	24

QUADRO N.º 2 — CURSO CLASSICO COM GREGO

SÉRIES	I	II	III
I. Línguas:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Grego	3	2	3
4. Francês ou Inglês	3	3	—
5. Espanhol	2	—	—
II. Ciências e Filosofia:			
6. Matemática	3	2	2
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	2
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. Educação Física	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

(*) — A portaria n.º 81, de 13-2-53 (D. O. 18-2-53), suprimiu os quadros de aulas. Vide art. 38 da portaria n.º 501/52 (anexa).

QUADRO N.º 3 — CURSO CLÁSSICO SEM GREGO

SÉRIES	I	II	III
I. <i>Linguas:</i>			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Francês	3	2	—
4. Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. <i>Ciências e Filosofia:</i>			
6. Matemática	3	3	3
7. Física	—	2	3
8. Química	—	2	3
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. <i>Educação Física</i>	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

QUADRO N.º 4 — CURSO CIENTÍFICO

SÉRIES	I	II	III
I. <i>Linguas:</i>			
1. Português	3	3	3
2. Francês	2	2	—
3. Inglês	3	2	—
4. Espanhol	2	—	—
II. <i>Ciências e Filosofia:</i>			
5. Matemática	3	3	3
6. Física	3	3	3
7. Química	3	2	3
8. História Natural	—	3	3
9. História Geral	2	2	2
10. História do Brasil	—	2	2
11. Geografia Geral	2	2	—
12. Geografia do Brasil	—	—	2
13. Filosofia	—	—	3
III. <i>Artes:</i>			
14. Desenho	2	2	3
IV. <i>Educação Física</i>	2	2	1
Total de horas semanais	27	28	28

O texto da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951, por sua vez, apresenta, além dos programas a serem seguidos pelos estabelecimentos de ensino secundário do país, as respectivas instruções metodológicas para a execução desses programas. Além dos aspectos observados na leitura da Portaria nº 966 a que nos referimos acima, o documento apresenta claramente indícios de uma visão de ensino língua baseada nas “dificuldades” da aprendizagem, visão essa

sustentada historicamente, como apontam Celada e González (2000), na crença de que o espanhol é fácil, dada sua *semelhança com o português*. Destacamos, a seguir, um fragmento do programa de espanhol que elucida a presença de tal perspectiva de ensino:

Merecerão especial atenção, por causa de erros freqüentes: o valor do *h*; a pronúncia do *j*; a emissão do *e*, *o*, *l*, finais; o artigo neutro; o artigo masculino usado, por eufonia, diante de substantivos femininos; o gênero ambíguo; os plurais em *ces*; os adjetivos que se apocopam; os verbos irregulares de 1ª e 2ª classe; o valor de *usted*; o acento diacrítico. Serão objetos de especial estudo dos hetero-prosódicos, heterossemânticos, hetero-genéricos, heterográficos e biléxicos, em relação ao português. (Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar, p. 355)

Apresentamos, ainda, alguns fragmentos das instruções metodológicas que compõem a Portaria 1045, de 14 de dezembro de 1951, representativos, dentre outros aspectos, da visão de ensino contrastiva a que nos referimos acima:

Dada a semelhança entre o espanhol e o português, o ensino poderá ser feito naquele idioma desde a primeira aula. Será realizado, principalmente, através da leitura de textos que, aperfeiçoando no conhecimento da língua (vocabulário, ortografia, formas e construções corretas, etc.) tragam ao mesmo tempo, um enriquecimento intelectual e moral.(...)

Ao fixar-se um vocabulário mínimo ativo, dar-se-á atenção especial aos heterossemânticos, heterográficos, heterogenéricos, heteroprosódicos e biléxicos, com relação ao português e obedecer-se-á ao critério de freqüência das palavras. (...)

A tradução e a versão poderão utilizar-se a título de comparação com o vernáculo, visando-se não apenas ao sentido material das palavras, mas também a uma forma literária, com correção, precisão e elegância. (...)

Sempre que for oportuna, caberá ser feita a comparação com o português e assim verá melhor o estudante graças à analogia e aos efeitos de contrastes, o valor objetivo das palavras e construções da língua espanhola e do idioma pátrio, e pelo cotejo da paisagem, tradições, literatura e arte, verá as notas comuns e distintivas do meio, da vida e do pensamento nacional e estrangeiro. (Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar, pp. 356-357)

A retomada do percurso das línguas estrangeiras até aqui permitiu-nos observar a caracterização de um panorama educacional peculiar, marcado pela imposição de decisões oficiais que atendem a interesses diversos (políticos,

econômicos, culturais), de acordo com os desafios propostos em diferentes momentos da história da educação no país. A atualização dessa memória possibilitou-nos a reconstrução de um cenário em que as línguas estrangeiras são compreendidas como participantes de uma formação humanística, quadro esse que permanece até meados do século XX (PICANÇO, 2003). Nesse processo, podemos verificar a emergência de sentidos constituídos historicamente a partir da identificação entre o ensino dessas disciplinas e a busca por um ideal de erudição.

A reconstrução desse cenário também nos remete, por outro lado, à identificação de determinadas perspectivas de ensino responsáveis pela sustentação de crenças que podem vir a afetar negativamente a relação do aprendiz com a língua estrangeira. Destacamos, em particular, o lugar comum de que o espanhol é “fácil” devido à sua “semelhança” com o português que, como vimos, cristaliza-se na visão de língua imanente ao *Manual* de Becker e perpetua-se na prática pedagógica. A esse respeito, Celada e González (2000, p.37) afirmam que grande parte dos trabalhos sobre o espanhol no Brasil se apoiam sobre crenças dificilmente questionadas acerca do caráter dessa língua, dentre as quais a da “facilidade” do espanhol aos luso-falantes seria a principal.

Tal como proposto no início deste capítulo, finalizamos o trajeto desta primeira seção na década de 50, período de marcantes disputas no que concerne à modernização curricular do ensino secundário no país. Com efeito, à época, transformações no contexto mundial implicam, nas palavras de Souza (2008, p. 214), uma nova seleção cultural para a formação dos jovens. Nesse quadro, as disciplinas escolares de pouco prestígio e mesmo as já consolidadas teriam sua legitimidade contestada.

Quanto a isso, Souza (*Op. Cit.*, p. 218) aponta a existência de dois argumentos contrários à permanência da tendência humanista: “a utilidade dos conhecimentos e sua adequação às características do alunado”. Assim, uma série de disciplinas, dentre as quais as línguas estrangeiras, principalmente o espanhol e o francês, seriam rechaçadas. No fragmento que destacamos a seguir, a autora descreve as principais transformações verificadas no panorama educacional, acarretadas por reformulações curriculares realizadas nesse período:

O conteúdo marcadamente humanista até então predominante, gozando de enorme legitimidade social, foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho. A mudança em relação à sensibilidade social sobre a validade das disciplinas literárias foi notável. A ênfase na utilidade prática dos conteúdos e sua funcionalidade para a vida contemporânea mudaram radicalmente as prioridades na seleção e distribuição do conhecimento no interior das escolas. (SOUZA, 2008, p. 228)

As décadas seguintes seriam palco de novas mudanças na organização do conhecimento escolar, decorrentes, em grande medida, de transformações no âmbito do mundo do trabalho. Os principais documentos nacionais que expressam tais mudanças são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, tal como veremos adiante.

2.2. Segundo Enfoque: As línguas estrangeiras no discurso das Leis de Diretrizes e Bases da Educação

O reconhecimento da importância das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na organização do sistema de ensino do país a partir da década de 60 motivou-nos a considerar tais documentos como base para a organização deste relato. Nosso interesse recai, pois, na observação do modo como as determinações dos referidos textos oficiais incidem sobre a organização dos currículos escolares, mais especificamente no que se refere à configuração do estatuto das línguas estrangeiras no panorama educacional brasileiro. Caracteriza-se, assim, nosso segundo enfoque.

De acordo com a proposta maior deste capítulo, a de apresentar considerações a respeito da trajetória do ensino de línguas espanhola no Brasil a partir do viés histórico, traçamos aqui o percurso dessa disciplina em um contexto diferenciado. Consideramos que, se outrora o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras voltava-se prioritariamente para o alcance de uma formação humanística, no momento histórico que propicia o surgimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o estudo desses idiomas é notadamente relacionado a uma formação para o mundo do trabalho (PICANÇO, 2003, p. 17). Assim, apresentamos, a seguir, comentários referentes a esses textos legais.²⁹

A LDB nº 4.024 de dezembro 1961 promove a descentralização do ensino ao criar o Conselho Federal de Educação e determinar que as decisões sobre o ensino de língua estrangeira ficariam a cargo dos Conselhos Estaduais. Nessa conjuntura, como aponta Leffa (1999), o latim foi retirado da maioria dos currículos escolares, o francês, quando não foi retirado, teve sua carga horária reduzida e o inglês, de modo geral, permaneceu nas instituições de ensino. Cabe destacar que a possibilidade da escolha do idioma propicia o quase desaparecimento do ensino de espanhol das escolas. Conseqüentemente, observa-se, nos cursos de formação de professores, a preferência pelo inglês, sendo

²⁹ Não teceremos comentários a respeito do texto LDB 5.540/68, pois o documento trata basicamente reforma do ensino universitário, tema que não constitui o foco de nossa atenção neste capítulo.

pequeno o número de instituições que mantêm a licenciatura em língua espanhola na época.

Com isso, Leffa (1999) avalia que a LDB de 1961 sinaliza o fim dos “anos dourados” das línguas estrangeiras no país, sendo estes, segundo autor, correspondentes ao período de vigência da Reforma Capanema, época em que se priorizava no currículo escolar o ensino de latim, francês, inglês e espanhol, desde o ginásio até o científico ou clássico.

A respeito do impacto da LDB de 1961 no cenário educacional e, mais especificamente, das consequências para o ensino de espanhol em diferentes contextos, a então professora do idioma na Universidade Federal Fluminense, Márcia Paraquett, também pesquisadora da memória do ensino da disciplina no Brasil, a partir de sua própria experiência como aluna, nos relata³⁰:

A minha geração já não estudou espanhol porque já no segundo grau, eu entrei no segundo grau em 1964, e já estava a Lei em vigor, já estava em plena ditadura e havia também esse crescimento externo dos Estados Unidos e, portanto, da língua e da economia, o inglês acabou sendo escolhido naturalmente como essa língua estrangeira moderna que as escolas tinham que seguir por conta da Lei. Paralelamente a isso, as relações políticas com a América Latina estavam cortadas porque o poder autoritário tanto brasileiro como argentino, como uruguaio, depois chileno, esse poder instituído não tinha nenhum interesse em manter contatos com a América Latina porque nós estávamos dominados pelos Estados Unidos.

Dez anos depois, a LDB nº 5.691, publicada em agosto de 1971, reduz o período de escolaridade (de 12 para 11 anos) e enfatiza a habilitação profissional no ensino. Desse modo, com a criação dos cursos profissionalizantes, ocorre uma redução drástica nas horas de ensino de línguas estrangeiras. A LDB transforma essas línguas em Disciplina Complementar ao Núcleo Pedagógico/Parte Diversificada, deixando a critério das escolas a opção pelo idioma a ser ensinado (DAHER, 2006). Tal situação se agrava com a determinação do Parecer nº 853/71

³⁰ Fragmento da entrevista a mim concedida pela professora no ano de 2004, por ocasião da realização da pesquisa intitulada *La trayectoria de la enseñanza de español en Río de Janeiro: reconstrucción de una memoria*, concluída no ano de 2005, sob orientação da Professora Doutora Del Carmen Daher.

do Conselho Federal de Educação de que a inclusão de uma língua estrangeira moderna seria feita *a título de acréscimo*.

No tocante à metodologia empregada, priorizava-se, no ensino de línguas estrangeiras, uma perspectiva fundamentalmente instrumental. Tais disciplinas não eram concebidas como instrumento mais geral de comunicação, mas, sobretudo, como *ferramenta* própria para determinados fins. Dessa forma, o francês e o espanhol foram sendo, aos poucos, substituídos, ao passo que se reforçava a escolha pela permanência exclusiva do ensino de inglês nos contextos escolares (PICANÇO, 2003, p. 47). Assim, após vinte anos de implantação oficial, tem início o processo de apagamento espanhol das instituições de ensino brasileiras.

Cabe ressaltar que determinação legal não acarretou prejuízos apenas às línguas estrangeiras. Sob um ponto de vista mais amplo, pode-se afirmar que, com a LDB de 1971, a hegemonia do ensino das humanidades nas escolas foi desestabilizada. Com relação a esse quadro, Souza (2008, p. 234) observa que, ao estabelecer unicamente as disciplinas Português, Matemática, História e Ciências como obrigatórias, sujeitando às demais a critérios de diversificação e escolha, o Conselho Federal de Educação tornava explícita a tendência de valorização da cultura científica e técnica em detrimento da perspectiva humanista que predominava até então.

Ao voltarmos-nos mais especificamente para o ensino de espanhol, observamos a existência de muitas dificuldades decorrentes do pouco interesse pelo idioma nos anos 60, 70 e princípios dos 80 como, por exemplo, a falta de materiais didáticos no mercado brasileiro e o fato de que poucos professores se licenciaram no período. À época, segundo Fernandez (1990), era insignificante a procura pelo espanhol, enquanto o interesse pelo inglês predominava quase exclusivamente.

Logo, temos claro que a força dos discursos circulantes que afirmam e reafirmam a relevância do ensino da língua inglesa em detrimento das demais línguas estrangeiras modernas é responsável, de certo modo, por uma significativa transformação no quadro educacional brasileiro. Como destaca Fraga (2003), até a década de 60, a política de língua estrangeira no Brasil apresentava um caráter plurilíngue, que passa a monolíngue de acordo com as demandas do momento.

No contexto do início da democratização do país, é crescente o questionamento do modo como se configurava o panorama do ensino de línguas, daí a luta pela oferta de outros idiomas nas escolas. É importante ressaltar, nesse sentido, o marco do ano de 1985, quando, após diversas ações de professores, entre as quais se inclui a iniciativa da criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), são retomados os concursos para professor de espanhol na rede.

Fundada em 1981 por Maria de Lourdes Martini em conjunto com outros professores, a APEERJ foi a primeira associação de professores de espanhol do Brasil.³¹ Seu principal objetivo à época era a reintrodução do idioma no currículo das escolas de Segundo Grau da rede estadual de ensino. A associação apresentou seu propósito ao Conselho Estadual de Educação, baseando-se, dentre outros fatos, na consideração de que a introdução do espanhol nesse nível de ensino abriria a possibilidade da inclusão da língua no exame vestibular. Na ocasião, foram listados objetivos para o ensino do idioma que consideram seu potencial como instrumento de comunicação entre distintos povos:

1. Propiciar aos alunos interessados o aprendizado, em Grau Médio, desta língua conhecida e falada em quase todo o mundo.
2. Propiciar, em um futuro próximo, integração maior entre os povos latino-americanos, oferecendo-lhe condições de melhor relacionamento com os países vizinhos, já que o Brasil se acha incrustado entre nações cujos integrantes, em sua quase totalidade, são hispano-falantes e vivenciam idênticos problemas sócio-econômicos. (...)
3. Propiciar aos brasileiros, também em um futuro próximo, meios de se comunicarem com outros povos de diferentes continentes, porquanto experiências levadas a cabo comprovaram que a língua espanhola permite fácil comunicação, não apenas na América Hispânica, obviamente, mas também na América do Norte, parte da África e em vários países da Europa onde funciona como instrumento lingüístico para efeito de entendimentos imediatos e diários.³²

³¹ Após a iniciativa de criação da APEERJ, diversas associações de professores de espanhol surgem em vários estados do país.

³² Fragmento retirado do artigo "A Associação de Professores de Espanhol" integrante do livro *El Español en Río de Janeiro*. Quinto centenario, España 92 y Cultura Española en El siglo XX. Consulado General de España en Río de Janeiro, Febrero de 1993.

Em 1985, é publicada a Lei Estadual (D.O. de 17-01-85) que insere a disciplina no currículo escolar. Outra importante conquista relacionada ao idioma nesse contexto foi sua inserção no exame vestibular da Fundação Cesgranrio como opção entre as demais línguas estrangeiras (inglês e francês). À época, a Fundação era responsável pela realização de provas de ingresso para diversas instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro (DAHER, 2006).

Nessa conjuntura, observa-se o aumento da demanda por profissionais aptos a atuar no ensino de língua espanhola. Após o longo período em que o idioma esteve praticamente ausente dos currículos escolares, é preocupante a questão da escassez de professores qualificados para trabalhar no ensino básico, contexto diferente da realidade das universidades e dos cursos livres da época, em que os poucos professores da língua atuavam.

Ao direcionar nosso olhar para um passado mais recente, verificamos o crescente interesse pelo espanhol, o que se costuma atribuir a questões de caráter econômico e político, além de razões culturais. Como relatamos na Introdução, relaciona-se a forte motivação para a oferta do idioma nas escolas, a partir do início dos anos 90, à criação do MERCOSUL. No mesmo ano da assinatura do Tratado de Assunção (1991), que oficializa a criação do bloco, é inaugurada uma sede do Instituto Cervantes no Brasil, órgão oficial do Ministério da Educação da Espanha cujo objetivo é fomentar o ensino de espanhol além do território nacional, fato que atesta o prosseguimento da política de linguística externa deste país (PARAQUETT, 2006).

Cabe dizer que a articulação político-econômica- cultural de países do espaço Cone Sul caracteriza um fator crucial para a significativa mudança no estatuto da língua espanhola dentre as demais línguas estrangeiras no cenário brasileiro a partir de então. A criação do MERCOSUL passa a figurar, nesse sentido, como um forte argumento na constituição de retóricas legitimadoras (GOODSON, 1996/1997) das atividades docentes da disciplina em distintos contextos educacionais. O advento do bloco passa a integrar, dessa forma, discursos que operam no âmbito social como verdadeiros “manifestos” ou “slogans políticos” – para utilizar as palavras de Goodson – que colaboram para a inclusão/manutenção do idioma em uma posição de prestígio. A respeito desse novo estatuto alcançado

pelo espanhol, outrora associado ao estereótipo de língua “fácil” e que, portanto não merecia ser ensinada, Celada (2002, p. 95) afirma que,

Simultaneamente e cada vez mais, a nova relação do brasileiro com o espanhol supõe, de acordo com o que pensamos, o reconhecimento de que essa língua guarda a capacidade de servir de suporte a um saber, de que esse saber deve ser a ela atribuído e de que, conseqüentemente, é necessário submeter-se a seu aprendizado.

Em 1996, é assinada a atual LDB (Lei nº 9.394), cujo texto baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, perspectiva essa que caracteriza uma importante mudança no campo da normalização do ensino. Referimo-nos, nesse sentido, ao abandono do enfoque que se fez hegemônico no cenário educacional do país até então: o da valorização de um método único. No que se refere mais especificamente ao ensino de línguas, a nova Lei também representa um avanço com relação à legislação anterior. A inclusão de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental constitui uma dessas novas propostas. Vejamos o fragmento do texto legal relativo a tal mudança:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da economia e da clientela.

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto à configuração do panorama de ensino das línguas estrangeiras no ensino médio, a Lei declara:

Art 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: [...]

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.

De modo a complementar a nova LDB, são publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O documento, ancorado no princípio da transversalidade, confere especial destaque aos seguintes eixos temáticos: *Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo*. Na seção destinada ao ensino de línguas estrangeiras, os Parâmetros defendem uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Privilegiam, portanto, uma concepção de ensino que leve em conta o engajamento discursivo do sujeito no processo de construção social do significado. A partir dessa óptica, argumenta-se a favor da ênfase na habilidade de leitura e apresentam-se orientações relativas à inserção de uma língua estrangeira nas instituições escolares:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição. (BRASIL. MEC/SEF, 1998, p. 15)

Percorrido o trajeto proposto neste “segundo enfoque”, cremos ser necessário expor alguns comentários relevantes, a nosso ver, a respeito do observado no decorrer deste percurso. Partiremos, assim, de considerações relativas à própria natureza dos textos privilegiados como eixo para a construção do presente relato: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Como lei de sistema de ensino, a LDB cumpre o papel de definir as bases da educação de acordo com os princípios apresentados na Constituição Federal. Caracteriza, pois, um discurso imbricado com o texto constitucional, uma vez que não pode divergir filosófica e doutrinariamente deste. (NATHANAEL, 1997).

Observamos que a definição de vagos contornos à sistematização do ensino de línguas estrangeiras por esses textos, tão importantes em sua condição de regulamentadores do ensino em âmbito nacional, contribui para a permanência de uma perspectiva exclusivista. Desse modo, enunciados pouco precisos como o da LDB de 1961, que atribui as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras aos Conselhos Estaduais de Educação, são interpretados, nos contextos de ensino, de acordo com os interesses de um grupo privilegiado pertencente a um campo específico: o do ensino da língua inglesa.

A resistência à configuração excludente do cenário do ensino de línguas estrangeiras também merece ser evidenciada. Destacam-se as iniciativas de membros da comunidade escolar, notadamente de professores, em prol da inclusão de outras línguas no currículo das escolas de modo a ampliar os “horizontes” de seu ensino. O que se reivindica é, tão somente, a possibilidade de escolha.

Pareceres são homologados, leis são aprovadas. Não obstante, a problemática no terreno das decisões políticas relativas ao referido campo disciplinar revela-se bem mais complexa.

Mesmo em fins da década de 90, quando a atual LDB cita o termo “pluralidade” e abre o caminho para o ensino de outros idiomas, o que se verifica é a vigência de um quadro, no mínimo, preocupante. Se, por um lado, podemos supor que o discurso da nova LDB inaugura a retomada de espaço das línguas estrangeiras nas instituições escolares brasileiras, observamos que, com a possibilidade de escolha de uma língua deixada a cargo da comunidade escolar, mais uma vez, é a oferta do ensino de inglês que predomina no contexto que sucede a assinatura da lei.

Tal fato pode ser compreendido se considerarmos que o panorama educacional contava, nos anos 90, com um quadro instituído favorável ao prosseguimento do ensino da língua inglesa, que inclui um corpo docente já estabelecido. Acreditamos, porém, que a continuidade desse cenário de hegemonia linguística deve-se, principalmente, à ampla aceitação social de um discurso monolítico, ao qual já nos referimos neste texto, responsável pela manutenção praticamente unânime do inglês em um lugar de prestígio. Agora, assim como no início do século XIX, de acordo com a Decisão do governo de D. João

VI, o inglês permanece em seu “distinto lugar”. O mesmo não acontece com o francês.

Finalizado o percurso aqui proposto, retomemos o desafio lançado na introdução deste capítulo: o de iluminar aspectos relativos à trajetória do ensino de língua espanhola no contexto brasileiro. A revisão dessa memória permitiu-nos verificar, dentre outros aspectos, que o ensino de espanhol nas escolas brasileiras apresenta uma trajetória peculiar com relação ao ensino dos demais idiomas. Seu trajeto se inicia oficialmente em 1942, quando se integra ao currículo oficial das escolas e praticamente se interrompe no período compreendido entre 1961 e 1985. Assim, após vinte anos de práticas, resultam outros vinte e cinco de distanciamento do espanhol do ensino básico, quando permanece quase exclusivamente em cursos superiores e livres.

A década de 1990, como vimos, é marcada por eventos no âmbito da política externa e interna que incidem fortemente na configuração do panorama educacional, resultando no surgimento de novas possibilidades para o ensino da língua espanhola. Tem especial destaque, nesse sentido, o advento do MERCOSUL. A assinatura do Tratado de Assunção, no que instaura um processo de integração entre países do Hemisfério Sul, colabora para a configuração de um cenário peculiar, em que é possível notar a concorrência entre novos e antigos sentidos relativos ao espanhol e seu ensino. Nas palavras de Fanjul (2002, p. 11),

Apesar do contato entre os países [Brasil e Argentina] remontar ao período dos “Descobrimientos”, a criação do Mercosul mudou a natureza das relações, criando expectativas de que, finalmente, seria despertado o “gigante adormecido”. Nesse contexto, as línguas passaram a significar o que Bourdieu chama de “capital simbólico”, já que saber a língua do outro passou a representar um diferencial no promissor *mercado do sul/sur*. Esse impulso, entretanto, não parece ter dirimido os clássicos mitos – tecidos historicamente – em ambos os países, sobre as suas línguas. Um desses mitos- e que, talvez, tenha servido de matriz para os seus derivados – diz respeito à ideia de “proximidade” entre português e espanhol, estabilizando a figura de “línguas próximas”.

Outro acontecimento relevante a que nos referimos neste texto, situado nos anos de 1990, é a publicação da LDB de nº 9.394, em 1996. Não obstante as implicações desfavoráveis da aplicação do referido texto legal ao terreno do ensino de línguas, não podemos deixar de observar, ao direcionarmos nosso

enfoque para o contexto da presente investigação, um avanço no que tange especificamente ao ensino de espanhol. Com efeito, é o contexto histórico de emergência da LDB 9.394 que propicia a entrada do idioma no currículo regular do ensino médio no Colégio Pedro II, visto que, anteriormente ³³, a língua era oferecida em caráter opcional. É para esse horizonte que nos voltamos nesta pesquisa, a fim de compreender como ocorre o processo de construção sócio-histórica do currículo da disciplina na referida instituição escolar. O marco cronológico, reiteramos, situa-se entre os anos de 1985 e 1996.

A nosso ver, a iniciativa de tomar o processo de construção histórica do currículo escolar da língua espanhola como objeto de investigação caracteriza um esforço necessário no sentido de trazer à luz elementos que contribuam para um repensar sobre concepções e práticas educativas situadas no passado e no presente. Tendo em vista que os processos vivenciados em uma instituição reinterpretem processos educacionais e sócio-históricos mais amplos (FERREIRA, 2005), acreditamos que a análise de documentos curriculares e de relatos de docentes de uma determinada instituição de ensino possa reunir elementos que suscitem uma reflexão crítica a respeito da complexa relação entre políticas e práticas pedagógicas em distintos contextos educacionais. Nessa perspectiva, problematizamos, no próximo capítulo, aspectos da trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II.

³³ Mais adiante (Capítulo 2), apresentaremos maiores informações acerca da presença do ensino de espanhol no Colégio Pedro II.

3. Um olhar sobre a Trajetória do Ensino de Espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)

É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade. (RICOEUR, 1997, p. 426)

Neste capítulo, sob a orientação teórica de Ivor Goodson (1995/1997), procedemos à investigação da construção sócio-histórica do currículo da disciplina escolar espanhol no Colégio Pedro II, por meio da observação de aspectos internos e externos que interferem no campo educacional. Reportamo-nos, assim, a um cenário marcado pelo que compreendemos como “embate de forças” entre iniciativas de sujeitos/grupos situados em variadas esferas sociais que incidem, de certo modo, na presença ou não do espanhol nos currículos escolares. De modo específico, ao perscrutar as fontes³⁴ selecionadas para esta pesquisa, reunimos indícios que nos permitem colocar em relevo aspectos que constituem o processo de constituição da disciplina escolar na instituição.

De modo a melhor organizar a apresentação das análises, dividimos o capítulo em duas seções, as quais denominamos “cenários”, em referência a dois contextos históricos que integram o percurso aqui contemplado.³⁵ Tais seções, por sua vez, encontram-se subdivididas em duas partes. Na primeira, buscamos situar o “lugar” do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II. Na segunda, investigamos, a partir da observação de padrões de estabilidade e mudança curricular, o modo como determinados saberes e práticas são legitimados no âmbito da disciplina.

Vale ressaltar que, de modo algum compreendemos os limites temporais aqui privilegiados como fixos e estanques, antes como provisórios e contingentes, criados a partir da necessidade de aproximar fontes de natureza diversificada,

³⁴ Optamos por destacar, em negrito, os trechos dos documentos e relatos que julgamos ser mais significativos.

³⁵ A divisão cronológica privilegiada no capítulo considera os marcos temporais estabelecidos nos programas de ensino privilegiados nas análises: Plano Geral de Ensino de 1985 e de 1990/91/92.

tendo em vista a temporalidade em que se inscrevem. Nesse sentido, buscamos evitar a linearidade histórica, inclusive, por meio de deslocamentos no tempo, a fim de explicitar o diálogo com discursos situados em distintos contextos.

3.1. Primeiro Cenário (1985-1989): permanências e discontinuidades na disputa por um espaço de legitimidade

Nesta seção, direcionamos nosso foco para um cenário em que se observa o surgimento de novas possibilidades para o ensino de espanhol no Colégio Pedro II. Importa-nos, desse modo, verificar o modo como fatores de ordem diversa incidem sobre o *status* e, portanto, sobre a configuração curricular da disciplina na instituição. Faz-se necessário considerar, portanto, uma série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido (GOODSON, 1995).

Para a “reconstrução” da trajetória da disciplina inscrita entre os anos de 1985 e 1989, de acordo com os objetivos deste estudo, dialogamos com o Plano Geral de Ensino de 1985, documento que orienta a realização de práticas pedagógicas no Colégio Pedro II no período considerado. Ademais, analisamos a partir do depoimento da professora Cristina Vergnano Yunger, informações acerca do modo como se configurava o ensino de espanhol na instituição. Lançamos, assim, um olhar – dentre tantos outros possíveis – sobre um percurso disciplinar marcado por permanências e discontinuidades, influenciado por questões educacionais, institucionais, disciplinares e mesmo pessoais.

3.1.1. O “lugar” do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II

Como explicitamos anteriormente (Capítulo 2), os anos iniciais da década de 1980 inscrevem-se em um período desfavorável à prática docente do espanhol, caracterizado pelo quase apagamento da disciplina dos currículos escolares do país (PICANÇO, 2003). Em contrapartida, verificamos que o contexto propicia o surgimento de ações de atores sociais envolvidos com o ensino de língua

espanhola com vistas a conferir à disciplina um lugar de legitimidade. Começam a surgir novas possibilidades para o ensino do idioma no horizonte educacional.

O ano de 1985 é um marco nesse sentido. Com efeito, nesse momento histórico, após iniciativas da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), a Secretaria Estadual de Educação realiza um novo concurso para professor de espanhol da rede. Ainda nesse ano, por meio da atuação da APEERJ, o espanhol passa a figurar entre as já estabelecidas línguas estrangeiras inglês e francês nos exames de vestibular de grande parte das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro (DAHER,2006).

À luz do instrumental teórico de Ivor Goodson, interpretamos as decisões políticas supracitadas como produções sócio-históricas resultantes da atuação de uma determinada comunidade disciplinar, neste caso específico, a APEERJ. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que não consideramos as comunidades disciplinares como constituídas a partir de identidades fixas, pré-determinadas. Antes, compreendemos, de acordo com Lopes e Macedo (2011), que sua identidade se constrói nas lutas e nas relações travadas entre sujeitos em torno das questões de currículo, conhecimento e de poder.

Do ponto de vista institucional, ao direcionarmos nosso foco para o Colégio Pedro II nesse contexto, verificamos a menção ao ensino de espanhol nas três séries do então Segundo Grau, bem como na constituição dos chamados Clubes de Línguas³⁶, ao lado do Alemão e do Francês, disciplinas que integravam o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas à época. O documento curricular que prescreve tal ensino à época é o Plano Geral de Ensino de 1985.

A parte do PGE de 1985 destinada ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas é composta por duas seções. São elas: *“I. Prefácio ao ensino das Línguas Estrangeiras Modernas estudadas no Colégio Pedro II”* e *“II. Instruções Metodológicas para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas”*, que compreende subpartes relativas aos quatro idiomas: alemão, espanhol, francês e inglês. O texto integrante do documento intitulado *“Prefácio ao Ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Colégio Pedro II”* em texto similar ao do PGE de 1984, assinado pela Chefe do Departamento, a professora Sary Hauser Steinberg, enuncia:

³⁶ Mais adiante, apresentamos comentários a respeito da configuração das aulas no contexto extracurricular.

Os programas elaborados para a aprendizagem do Alemão, do Espanhol, do Francês e do Inglês objetivam um trabalho progressivo, flexível e em correspondência com as necessidades da vida em comunidade.

Tendo em vista a recente alteração da Lei nº 5.692/71, tornando opcional a habilitação profissional em nível de 2º Grau, o Colégio Pedro II procurou planejar um ensino de caráter humanístico e pragmático, a fim de oferecer aos seus alunos noções básicas de formação para o trabalho. Trata-se de preparar o educando para a vida. Neste particular, uma das atribuições do professor consiste em criar condições para que o estudante tome consciência da realidade que o cerca e que nela atue de maneira responsável, participando efetivamente de um Universo em constante processo de transformação. (PGE 1985, p. 66) (grifo nosso)

Na leitura do fragmento acima, é possível perceber o modo como se recontextualizam, no âmbito da micropolítica escolar (OLIVEIRA, 2008), as finalidades do processo de escolarização de propostas educacionais. Trata-se, nesse caso, do objetivo de profissionalização em nível de 2º Grau consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Podemos observar, a partir de tal determinação legal, novos sentidos são atribuídos ao ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II.

É importante destacar que tais sentidos se constituem na interface tradição/ inovação, uma vez que se privilegia um *“ensino de caráter humanístico e pragmático”*. O texto faz emergir, dessa forma, o diálogo com o discurso que fundamenta o ideal e os objetivos do Colégio Pedro II, conferindo-lhe uma identidade singular: a uma vez, fiel a uma tradição cultural e humanística e sensível às necessidades dos momentos históricos que vivencia. Destarte, observamos que a retórica que constitui a base para o ensino das línguas estrangeiras no documento em foco se constrói a partir da conjunção de fatores de ordem institucional do contexto sócio-educacional mais amplo. É sob tal perspectiva que se delineiam os papéis sociais de professor e aluno no bojo do documento.

A partir dessa orientação, definem-se no PGE de 1985 as especificidades do ensino-aprendizagem das disciplinas em tela na seção destinada às *“Instruções metodológicas para o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas”*. No caso particular da disciplina espanhol nas séries do Segundo Grau, o texto estabelece o seguinte Objetivo Geral:

Proporcionar ao aluno a faculdade de **compreender, falar, ler e escrever** uma língua estrangeira, através de seu conhecimento teórico e de sua experiência prática, a fim de **utilizá-la como instrumento de trabalho, como meio de enriquecimento cultural e como fator de desenvolvimento e integração social.** (PGE, 1985, p. 71)

Nesse contexto, o foco nas quatro habilidades linguísticas (compreensão, fala, leitura e escrita) é coerente com um projeto de ensino que privilegia a preparação do aluno para o trabalho, para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. Nota-se, pois, que se constrói discursivamente uma retórica que funciona, para utilizar as palavras de Goodson (1997), como um “manifesto” ou “slogan” político estruturado de acordo com as exigências do mercado social. Tal retórica, a nosso ver, poderia, em princípio, ser incluída na categoria das “melhores retóricas” de acordo com este autor, uma vez que cumpre o papel de articular interesses de ordem diversa: materiais, idealistas e morais.

Tal argumentação, todavia, ainda não é suficiente para garantir ao ensino de espanhol um lugar de legitimidade. Ao nos direcionarmos para o Colégio Pedro II, observamos, no ano de 1985, a ausência do espanhol do contexto das salas de aula. A análise de fontes orais foi crucial nessa perspectiva, uma vez que os documentos escritos, no caso desta pesquisa, os Planos Gerais de Ensino (PGE), não nos fornecem informações precisas com relação à existência efetiva de práticas de ensino-aprendizagem da disciplina escolar na instituição.

De acordo com a professora Cristina Vergnano, no ano de seu ingresso no Colégio Pedro II, 1984, bem como no ano seguinte, não havia aulas de espanhol. Deparamo-nos, assim, a partir de seu relato, com o paradoxo da “presença X ausência” do ensino do idioma, uma vez que o mesmo existia no discurso prescritivo dos PGEs desde 1980, mas, na prática, encontrava-se excluído do contexto institucional. O cenário maior, como vimos, em decorrência de mudanças na legislação educacional, oferecia poucas possibilidades para esse ensino e, mesmo no Colégio Imperial, de forte tradição humanística, o quadro não foi diferente. A seguir, destacamos momentos em que a professora entrevistada recupera em seu relato um período em que o ensino de espanhol ainda sobrevivia:

O Colégio já não oferecia mais espanhol fazia muito tempo. Ou porque os alunos não se interessavam, foram não se interessando, não se interessando e eles tiraram. (...) Eu sabia porque a minha irmã estudou lá de 1976 a 1979, não 1977 a 1979, minto desculpe, isso fui eu que estudei, minha irmã estudou lá de 1979 a 1981 e ela tinha uma colega que fazia Espanhol, inclusive, com uma professora que era professora nossa da Uerj também, e era professora do Pedro II. Ela era sozinha na turma. A única aluna da turma tendo espanhol (risos). **Mas o espanhol foi decaindo, decaindo em número de alunos, os professores foram se aposentando, eles não fizeram novos concursos e a escola ficou sem espanhol.**

(...)

Mas eu sei que nessa época, nesse período, até 1981, a coisa estava muito pouca. Tinha muito pouco professor. Tinha muito pouco aluno, e quase não tinha aula e os professores eram obrigados a completar a carga horária deles com outra coisa.

O fragmento nos permite constatar, mais uma vez, a relevância das fontes orais para a investigação no campo da história educacional. De fato, a informação obtida pela entrevistada através de sua irmã nos fornece pistas sobre o ensino da disciplina que não estão registradas em fontes de natureza documental: o fato de que havia ensino de espanhol no período compreendido entre 1979 e 1981 e que esse ensino era ministrado para apenas uma aluna no contexto de sua turma. Pelo conhecimento que possuo a respeito das práticas de ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, a partir dos estudos propiciados pela realização desta pesquisa e da minha própria experiência como docente na instituição, pude fazer duas hipóteses sobre a natureza dessas aulas.

Uma das hipóteses baseia-se na consideração de que a referida aluna optou por cursar regularmente a língua estrangeira espanhol – dentre as demais oferecidas pela instituição – durante o Segundo Grau³⁷. A outra é a de que havia aulas de espanhol paralelas à grade curricular, possivelmente, no chamado Clube de Espanhol, mencionado nos PGEs a partir de 1981. Com o prosseguimento do relato, a primeira hipótese foi confirmada. Nas palavras da professora entrevistada:

³⁷Tradicionalmente, o Colégio Pedro II oferece aos seus alunos a possibilidade de escolha com relação à língua estrangeira a ser estudada em nível de Ensino Médio. Uma vez escolhida a disciplina, ao aluno deve cursá-la durante os três anos desse ciclo de ensino. Desse modo, no horário da grade curricular destinado às línguas estrangeiras, as turmas eram divididas. No início de minha atuação no Colégio Pedro II, em 2008, tal prática era recorrente. No entanto, nos últimos anos, observamos que outros critérios para a formação das turmas de línguas estrangeiras vêm se estabelecendo, de acordo com as demandas administrativas de cada Campus da instituição.

Nessa turma da minha irmã, minha irmã estudava inglês, ela tinha um colega que estudava francês e tinha essa colega que estudava espanhol. Então, as turmas eram divididas. iam fazer línguas em salas diferentes de acordo com a solicitação de disciplina. Se não me engano, as três estavam na mesma turma. Aí, essa menina, ela teve aula de espanhol durante o curso todo de 2º grau, Ensino Médio, e teve pelo menos um ano em que ela era a única aluna da turma, ou era a única aluna da turma da minha irmã que tinha espanhol. **Era a única que tinha escolhido espanhol.**

Não podemos afirmar, categoricamente, que razões contextuais contribuíram para a falta de interesse dos alunos com relação ao ensino do idioma à época. De igual modo, não sabemos em que medida tal falta de interesse contribuiu (ou não) para a não realização de novos concursos para professor da área. De qualquer forma, o que podemos constatar, a partir do fragmento acima, é que o espanhol perdia força na arena das disputas disciplinares por *recursos, status e território* (GOODSON, 1995,1997), posto que decrescia em números de alunos, professores, num processo que culminaria em seu desaparecimento das salas de aula.

Com relação a esse quadro, no primeiro PGE, publicado no ano de 1981, verificamos a referência a quatro professoras de língua espanhola.³⁸ São elas: Celia de Almeida Seabra, Josefina Aliprandi Falconi, Maria do Céu Carvalho e Helena Mello de Castro Menezes. Conforme indica o documento, a segunda professora citada seria a Coordenadora da disciplina, e as duas últimas seriam responsáveis pelo Clube de Espanhol.³⁹ Em contrapartida, em 1984, de acordo com a professora entrevistada, só restava uma docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da instituição, então chefiado pela professora de francês Sary Hauser Steinberg. Assim, a professora Cristina Vergnano comenta:

Nessa época, que eu entrei em 1984, o espanhol estava morto na escola. Não tinha Espanhol no Pedro II mais. E a única professora de Espanhol que restava, pelo que eu entendi, que era essa professora (Josefina Aliprandi Falconi), ela nem estava dando

³⁸ Verificamos referências aos nomes dos professores que compunham o corpo docente de língua espanhola nos PGEs de 1981 e de 1996.

³⁹ No decorrer deste estudo, não obtivemos informações que confirmassem a realização de atividades no Clube de Espanhol no período de vigência do PGE de 1981.

aula, ela estava no SOE. (...) **Mas não havia a cadeira de espanhol efetiva.**

Ainda que não seja o foco da proposta desta investigação, não podemos deixar de observar o modo como escolhas de determinadas categorias linguísticas feitas pela entrevistada apontam para uma caracterização peculiar do ensino de espanhol no período mencionado. Com efeito, ao dizer que o espanhol estava “morto”, a professora ressalta fortemente em seu discurso a ausência total da disciplina no contexto escolar. Nessa perspectiva, o idioma estaria “extinto, apagado; acabado, encerrado”⁴⁰. Ademais, o destaque à inexistência da “cadeira” efetiva do espanhol indica o esvaziamento total de poder da disciplina. De fato, aqui, o termo “cadeira” não designa o objeto em si, mas o lugar de poder que ele simboliza. Em se tratando do Colégio Pedro II, o termo remete-nos às cátedras - oficialmente em vigor até a reforma universitária de 1968⁴¹ - e aos professores responsáveis pelas mesmas, cujo papel centralizador foi fundamental para a legitimação de diferentes disciplinas escolares ao longo da história da instituição.⁴²

A despeito do quadro desfavorável à língua espanhola em 1984, acontecimentos do ano seguinte, como já comentamos, trariam novas possibilidades para o ensino da disciplina. No caso do Colégio Pedro II, observamos que a atuação da professora Cristina Vergnano foi fundamental à época no sentido de buscar garantir ao espanhol um espaço de legitimidade. Para tanto, foi necessária a construção de um discurso de reivindicação do retorno do ensino do idioma ao Colégio, a partir da consideração de fatores internos e externos à instituição. Segundo a entrevistada,

Eu trabalhei em 1984 o ano inteiro e trabalhei o primeiro semestre de 1985 porque em 1985 o Estado fez o primeiro concurso para professor de Espanhol. E aí eu fui procurar a Direção Geral do Colégio, a Chefia de Departamento, tudo, para perguntar se o Colégio Pedro II não pretendia implantar Espanhol também porque **eu sabia que o Colégio já tinha tido Espanhol.**

Quando em 1985 eu vou procurar a Direção do Colégio para propor a atividade extraclasses de Espanhol, nessa época, eu acho que eu

⁴⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008, p. 565.

⁴¹ BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968.

⁴² Márcia Serra Ferreira (2005), ao investigar os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II no período compreendido entre 1960 e 1980, tece importantes considerações a respeito do papel dos professores catedráticos na instituição.

tomei conhecimento da existência do Clube de Francês. Eu não me lembro exatamente, mas é possível que sim. Por que, se não, de onde eu teria tirado essa ideia? **Mas o que motivou eu procurar a Direção foi a Lei de obrigatoriedade de oferta do espanhol do Estado e o concurso para professor de Espanhol do Estado.**

Observamos aqui que pelo menos dois aspectos fundamentam o apelo da professora entrevistada pelo retorno do espanhol ao Colégio: o fato da instituição já ter oferecido o idioma e o advento da Lei estadual que incide sobre a obrigatoriedade desse ensino. A proposta feita pela professora junto à Direção Geral é a da retomada das aulas de espanhol em “atividade extraclasse”, possivelmente devido ao conhecimento de aulas do Clube de Francês. Cabe sublinhar que a proposta do Clube de Espanhol já existia na letra do documento do PGE de 1985, como vimos, em texto semelhante ao do PGE de 1984. A partir de então, o espanhol começa a ganhar visibilidade no cenário do Colégio Pedro II.

Embora os motivos que contribuíram para o retorno do espanhol não nos sejam totalmente claros, compreendemos que, de alguma forma, o contexto educacional da época favoreceu o estabelecimento de novas práticas curriculares da disciplina. De qualquer modo, interpretamos a iniciativa da professora entrevistada como um esforço no sentido de romper com o silêncio responsável por relegar o idioma ao esquecimento. No prosseguimento do relato, a docente diz:

Um belo dia, me chamam, me convocam. E aí, dizem: “Olha só, tem um projeto para oferecer Clube de Espanhol, tem uma professora que está no SOE e ela está interessada, e nós queremos saber se você está disposta a trabalhar”. Aí, eu: “Claro”. Eu não sei dizer para você porque isso não chegou a mim, porque eu nem era do Departamento, então, eu não tenho como dizer para você: “Olha, realmente, o Departamento discutiu a Lei do Estado, chamou a atenção, os alunos demonstraram interesse, então, eles resolveram.” Ou, se o meu projeto, que foi encaminhado, demandou algum tipo de discussão dentro do Departamento, chamou a atenção de uma professora de Espanhol que era do Departamento e que estava afastada e, aí, resolveram desencadear isso. Inclusive o projeto que apresentaram era muito parecido com o que eu tinha proposto também. Então, é possível que eu tenha desencadeado, sem querer, um movimento.

Neste apartado, pudemos notar como o surgimento de novos discursos acerca do espanhol no cenário educacional do país trouxe novas possibilidades para o idioma, conferindo-lhe um novo estatuto dentre as demais disciplinas

escolares. No entanto, o percurso para a afirmação da língua estrangeira no currículo ainda seria longo e acidentado; muitas outras ações seriam necessárias para sua consolidação.

De fato, inserir novas práticas de ensino do espanhol no cotidiano escolar do Colégio Pedro II, após um longo período em que a disciplina esteve presente apenas na letra dos documentos do PGE, não seria uma tarefa simples. Ao nível da micropolítica escolar (OLIVEIRA, 2008), não havia uma tradição de ensino estabelecida que sustentasse tais práticas. Tampouco existia uma comunidade disciplinar organizada de forma a avançar no terreno das decisões políticas do campo. Inicialmente, seria preciso buscar referências no ensino de francês para atuação no contexto “extraclasse”- o Clube de Espanhol.

À luz do instrumental teórico aqui privilegiado, podemos considerar que a conjuntura peculiar que possibilita o retorno do idioma ao cenário escolar influenciaria, em grande medida, a constituição de novos sentidos atribuíveis a esse ensino. Com efeito, após o total distanciamento do cotidiano institucional, conteúdos e métodos precisariam ser revistos. Nessa nova configuração curricular, que saberes e práticas seriam privilegiados? Para o alcance de uma possível resposta a esse questionamento, acreditamos ser necessário observar o modo como se empreendeu, em nível disciplinar, todo um esforço de organização curricular, com base no controle de sujeitos, espaços, tempos e saberes. (LOPES; MACEDO, 2002)

3.1.2. O ensino de espanhol entre saberes e práticas

O que e como ensinar? A tentativa de responder à questão requer, em primeiro lugar, o estabelecimento de um recorte temporal e espacial. Prosseguimos nosso relato sobre a trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II no período compreendido entre 1985 e 1989, tendo como base a análise do PGE de 1985 e do depoimento da professora Cristina Vergnano. Nosso propósito maior é observar

como se constroem, nas referidas fontes, sentidos relativos ao ensino do idioma no contexto histórico considerado. Acreditamos que a análise da construção social da disciplina envolve necessariamente a observação do modo como se estabeleceram *saberes e práticas* no âmbito desse ensino. A nosso ver, tal análise é coerente com uma compreensão de currículo como artefato social (GOODSON, 1995).

Nessa perspectiva, não buscamos estabelecer uma correlação “determinista” entre conteúdos e práticas inscritos no documento do PGE e no relato da professora. Como explicitamos na seção anterior, o texto do PGE, publicado em 1985, semelhantemente ao documento que lhe antecede – o PGE de 1984 – inclui orientações ao ensino da disciplina a ser ministrado no nível do então Segundo Grau no contexto em que o idioma ainda está ausente das salas de aula do Colégio Pedro II. Todavia, defendemos o pressuposto de que a análise do documento pode oferecer-nos pistas que nos levem a sentidos circulantes sobre a língua estrangeira na instituição e no campo educacional mais amplo, estes inscritos numa trajetória de ensino que, de certa forma, dialoga com as práticas de ensino situadas no momento histórico aqui contemplado.

Começamos pela análise do PGE de 1985. Tratemos, de modo específico, do apartado intitulado *“Instruções Metodológicas para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas”*. Nele, estão incluídas informações a respeito do *Objetivo Geral da Disciplina, Estratégia Didático-pedagógica e Plano de Curso*. Como comentamos no apartado anterior, o texto Objetivo Geral da disciplina no então Segundo Grau compreendia o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreender, falar, ler e escrever), *“a fim de utilizá-la como instrumento de trabalho, como meio de enriquecimento cultural e como fator de desenvolvimento e integração social.”* (PGE, 1985). Desse modo, verificamos como o documento ressignifica a proposta de ensino profissionalizante consubstanciada na LDB de 1971. Com relação à estratégia didático-pedagógica a ser utilizada nesse ensino, o texto aponta:

- 1- Estudo do vocabulário e de compreensão de textos que levem, de maneira prática, à aquisição progressiva do léxico da língua e à assimilação de sua estrutura gramatical.
- 2- Aplicação do vocabulário e de estruturas gramaticais adquiridas em diálogos, em resumos, em redações, em versões e traduções.

- 3- Fixação dos fatos gramaticais da língua, por meio de exercícios orais e escritos.
- 4- Audição, sempre que possível, de discos e fitas em espanhol. (PGE, 1985, s.p.)

Não verificamos, nesse momento, filiações a uma metodologia específica, mas pistas que apontam para diferentes perspectivas que se estabeleceram no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras até então. Percebemos, assim, que o documento caracteriza um ensino de espanhol de cunho tradicional, com forte orientação gramatical. Nele, o trabalho com textos orais e escritos, através da leitura e da realização de exercícios, está condicionado ao estudo das estruturas da língua. A menção à feitura de versões e traduções, de modo específico, remete-nos à primeira abordagem de ensino de línguas estrangeiras: o método da gramática e da tradução.⁴³ No entanto, o documento aponta claramente mais adiante a defesa de outra perspectiva de ensino:

Na moderna metodologia didática do ensino de Espanhol, a prática é o meio de assimilar a gramática com facilidade e de atingir os principais objetivos de aprendizagem: compreender, falar, ler e escrever o idioma em pauta. Tendo apenas aquisições passivas e teóricas, mas não a prática efetiva da língua, o aluno poderá considerar-se um honesto conhecedor do idioma a que se dedica, todavia não poderá considerar-se um real falante dessa língua. Para isso é necessário que seja capaz de manejá-la, formulando perguntas e respostas em diálogos, criando frases e interpretando corretamente textos. **Desta forma, a teoria gramatical é vivenciada de modo tão profundo pelo educando, que as estruturas e o vocabulário são utilizados espontaneamente.**

No fragmento destacado, a utilização da “moderna metodologia didática do ensino de Espanhol” justifica-se de acordo com o propósito do alcance das quatro habilidades linguísticas. Mais do que isso, colabora para o alcance de um objetivo específico: formar “reais falantes” da língua estrangeira. Percebemos, aqui, que a orientação metodológica presente no documento baseia-se no pressuposto de que a fixação de estruturas e vocabulário, sob uma perspectiva de ensino gramatical,

⁴³ Segundo Leffa (1988), a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), mais conhecida como “método”, consiste no ensino da primeira língua através da primeira. É uma abordagem dedutiva que compreende três passos: a) memorização de uma lista de palavras; b) domínio de regras necessárias para unir essas palavras em frases; c) exercícios de tradução e versão.

levaria o aluno à fluência no idioma. Desse modo, especificam-se os objetivos últimos do ensino da língua estrangeira no então Segundo Grau:

O programa de Espanhol procura fornecer ao aluno as bases gramaticais e conhecimento vocabular do idioma em tela, **possibilitando um posterior aproveitamento não só de nível cultural, como também instrumental. Não deixa de haver, assim, um objetivo de profissionalização.** Este poderá ser reforçado com o ensino da redação – bilhetes e cartas -, correspondência comercial, estudo de textos e diálogos, abrangendo áreas semânticas relativas a atividades profissionais e assuntos turísticos.

Nesse sentido, observamos que a finalidade da formação de “reais falantes” do idioma em tela está diretamente relacionada a objetivos de aproveitamento “cultural” e “instrumental”. A profissionalização é, pois, um dos fins desse ensino. Podemos notar, na construção dessa proposta, a atualização de sentidos circulantes tanto no contexto institucional quanto no cenário social mais amplo. Aqui, a retórica da disciplina corrobora, em certo sentido, a tradição *humanística* e *pragmática* das práticas curriculares do Colégio Pedro II, constituída por meio da consideração da memória da instituição e dos desafios propostos nos diferentes contextos históricos com os quais interage.

Do ponto de vista disciplinar, compreendemos que o enfoque dado ao ensino de espanhol no documento inscreve-se num panorama social mais amplo cujas transformações interferem no modo de conceber as línguas estrangeiras. Com efeito, o paradigma educacional que fornece as bases para a construção dos objetivos do ensino de espanhol na letra do PGE em análise, constituído a partir de meados do século XX, prioriza uma formação voltada para o mundo do trabalho. No contexto anterior, como comentamos no Capítulo 2, a relevância das línguas estrangeiras no currículo escolar estava diretamente relacionada ao seu entendimento como *disciplinas formadoras do espírito dos jovens*. Valorizava-se, portanto, seu potencial para uma formação de caráter essencialmente humanista (PICANÇO, 2003, p. 17).

Tais considerações levam-nos reconhecer, para utilizar as palavras de Silva (1995, p. 8), que “*O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.*” Nessa perspectiva, uma análise

da constituição sócio-histórica desse currículo requer a investigação do modo como, em diferentes espaços e temporalidades, a dinâmica social interfere em sua organização. Logo,

Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo legal, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado. (SILVA, 1995, p. 8)

Desse modo, defendemos que a retórica que sustenta a disciplina língua espanhola no documento em análise, a partir do destaque do caráter “cultural” e “instrumental” desse ensino, encontra bases em um processo social maior que ultrapassa as fronteiras do campo disciplinar. É necessário, como vimos, verificar sua inserção numa tradição conflituosa de ensino de línguas estrangeiras, além de reconhecer as especificidades de sua dinâmica no contexto de determinada cultura escolar, neste caso, a do Colégio Pedro II. Com isso, temos claro que a constituição dos objetivos da disciplina escolar espanhol na instituição em tela apresenta singularidades, dada sua construção histórica.

As orientações com relação à aplicação dos objetivos propostos no Plano Geral de Ensino estão incluídas no *Plano de Curso* que integra o documento. Este apartado é composto, basicamente, por uma tabela em que são definidos o “Conteúdo Programático” da disciplina, os “Objetivos” relativos ao mesmo e o “Número de aulas” a ele destinado. No caso do PGE de 1985, o conteúdo programático previsto para cada série do Segundo Grau é composto doze blocos compostos essencialmente por tópicos gramaticais.

Dessa forma, pontos como “Alfabeto e fonemas da língua espanhola”, “Regras de ortografia”, “Sinais de pontuação” caracterizam um programa de ensino fortemente orientado por uma perspectiva gramatical. Os objetivos associados a cada tópico presente no conteúdo programático da disciplina são explicitados através de comandos como “identificar”, “aplicar”, “distinguir” e “usar”. (PGE, 1985, s.p.) Subjaz ao documento, portanto, a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira resume-se à aprendizagem de sua gramática, segundo uma perspectiva normativa do ensino da língua, voltada basicamente para o estudo das estruturas.

Ainda que a análise de livros didáticos não caracterize nosso foco na presente investigação, não podemos deixar de comentar a indicação, para o ensino de 1ª e 2ª séries, de um material didático peculiar⁴⁴ no que diz respeito ao ensino de língua espanhola no Brasil: o *Manual de Espanhol*.⁴⁵ Como explicitamos no Capítulo 2, esse Manual difunde no campo das práticas de ensino-aprendizagem de espanhol do país o lugar comum de que o espanhol é semelhante ao português e que, portanto, seu ensino deve centrar-se em uma abordagem contrastiva dessas línguas. Dessa forma, todas as dificuldades envolvidas na aprendizagem do espanhol se resumiriam às diferenças existentes entre essa língua e o português brasileiro⁴⁶ (CELADA; GONZÁLEZ, 2000).

Após quatro décadas da primeira publicação, que data de 1945, a visão de língua perpetuada pelo *Manual* de Idel Becker, baseada nos pressupostos teóricos da primeira *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*⁴⁷, caracterizaria a perspectiva de ensino de língua espanhola privilegiada no Plano Geral de Ensino do Colégio Pedro II. Tal perspectiva baseia-se no gesto de interpretação que, no dizer de Celada e González (2000, p. 51), foi “congelado” no *Manual*: aquele responsável pela identificação da *língua* com a norma e com a língua de determinada literatura.

Reconhecemos que determinada visão de língua pode manifestar-se implícita ou implicitamente por meio de teorias e práticas. Uma vez que as práticas de ensino de espanhol regular do então Segundo Grau do Colégio Pedro II no período aqui considerado – 1985 a 1989 – eram inexistentes, prosseguimos com a análise do *Plano de Curso* do PGE de 1985, de modo a verificar a presença ou

⁴⁴ O Plano Geral de Ensino de 1984 privilegiava os mesmos livros didáticos que o PGE de 1985.

⁴⁵ BECKER, Idel. **Manual de español**: Gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética. 60ª ed. São Paulo, Nobel, 1973. 223 p. ilustr. Mapas col. 21x14 cm. Notas de rodapé.

⁴⁶ De acordo com Celada e González (2000, pp. 39-40), nos últimos anos, fatores tais como a mudança do estatuto da língua espanhola devido a mudanças no relacionamento entre o Brasil e outras nações, o surgimento de novas abordagens para o estudo da linguagem e o crescimento de pesquisas no campo do ensino do espanhol, têm contribuído para uma mudança, ainda que lenta, do panorama que possibilitou a reprodução da visão de língua subjacente ao *Manual de Espanhol*.

⁴⁷ NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello, 1934.

não de pistas que apontassem para a visão do ensino de língua espanhola perpetuada no *Manual* de Idel Becker.

Identificamos indícios claros de uma abordagem contrastiva do ensino de espanhol com relação ao português nos seguintes tópicos integrantes do Conteúdo Programático da disciplina relativos à 1ª série do Segundo Grau: “7. Regras de acentuação”; “9. Formação do feminino dos substantivos e adjetivos” e “11. Formação do plural dos substantivos e dos adjetivos.” Assim, no tópico 7, o tema “Heterotônicos” está associado ao objetivo: “distinguir as palavras heterotônicas, em relação ao Português.”; no tópico 9, o tema “Heterogênicos” está ligado ao objetivo: “identificar as palavras heterogênicas, em relação ao Português; e, no tópico 11, o tema “Heterossemânticos” está relacionado ao objetivo “distinguir as palavras heterossemânticas, em relação ao Português.”(PGE, 1985, s.p.)

No que diz respeito ao Conteúdo Programático da disciplina relativo à 3ª série do Segundo Grau, no tópico “8. Preposições”, a abordagem contrastiva do ensino de espanhol pode ser evidenciada no tema “Casos de regência verbal e nominal diferentes do Português”, este ligado ao objetivo “identificar os casos de regência verbal e nominal diferentes do Português.”

Outro aspecto importante no que diz respeito à centralidade da gramática na perspectiva de ensino adotada no documento em análise é o fato de que sugestões temáticas aparecem a título de “observação”, após a listagem dos conteúdos a serem trabalhados em cada série. O enfoque privilegiado nesse tipo de comentário é o do “estudo de textos para aquisição do vocabulário de diferentes áreas semânticas” (PGE, 1995, s.p.). Seriam abordados, dessa forma, temas como “cidade, praia, passeios, viagens, hotéis e esportes” (PGE, 1995, s.p.)

Acreditamos que a análise da constituição do ensino de espanhol no bojo do Plano Geral de Ensino de 1985 empreendida até aqui cumpriu o papel de trazer à tona tensões, rupturas e ambiguidades que caracterizam diferentes momentos da trajetória da disciplina na instituição e, portanto, no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, reconhecemos que a consideração do currículo como um terreno contestado é fundamental para a observação do modo como nele interagem conhecimentos científicos, crenças, anseios, visões de educação e de sociedade.

De acordo com o propósito de investigar a construção curricular do espanhol no período compreendido entre 1985 e 1989, prosseguimos com a

análise do relato da professora Cristina Vergnano. Interessa-nos, de modo específico, observar como o depoimento da professora aponta para a constituição de *saberes e práticas* no âmbito desse ensino em um contexto diferenciado: o Clube de Espanhol. Como comentamos anteriormente, através da iniciativa da docente, o idioma retorna ao cenário escolar no momento em que se verifica a necessidade do emprego de uma gama de recursos para seu estabelecimento. A professora relata:

Aí, eu conversei lá com o pessoal, fiz uma proposta de projeto de Oficinas de atividade livre de Espanhol e isso ficou, caiu no esquecimento. Então, isso foi no início de 1985. Quando chegou mais para o meio do ano, uma coisa assim, eu fui chamada e aí me disseram o seguinte: que tinha uma professora de espanhol ainda na escola, que estava trabalhando no SOE e que ela tinha apresentado um projeto de Oficina de Espanhol e que eu iria coordenar esse projeto e se eu tinha interesse em trabalhar com isso. Então, claro que eu tinha interesse em trabalhar com Espanhol no Pedro II, e aí, em 1985/2, no segundo semestre de 1985, eu saí do Primário, fui cedida ao Departamento de Neolatinas e comecei a trabalhar com Espanhol, com o que eles chamam de Clube de Espanhol, até hoje eles chamam de Clube de Espanhol, no Pedro II, que eu saiba. **E aí, eu dava aula para alunos tanto de 5ª a 8ª série quanto dos três anos do Ensino Médio que escolhiam fazer espanhol. E aí a gente trabalhava com conversação, teatro, concurso de poesia, dramatizações, pesquisas. Fazíamos um trabalho bem livre, dinâmico, os alunos gostavam...**

A partir da leitura do fragmento acima, podemos afirmar que havia um distanciamento significativo entre os conteúdos e métodos privilegiados nas aulas do Clube de Espanhol e os previstos para o ensino de Segundo Grau no PGE de 1985. Dessa forma, observamos que o trabalho caracterizado pela professora como “livre” e “dinâmico”, não seguia as prescrições apontadas por um livro didático específico. Por outro lado, percebemos que, ao prever a realização de atividades diferenciadas com relação às propostas para o ensino de línguas no currículo regular, as aulas do Clube de Espanhol, de certa forma, se inscrevem numa tradição de ensino de línguas peculiar também consolidada na instituição: a dos Clubes de Línguas⁴⁸. Nesse sentido, verificamos aproximações entre características das aulas descritas pela professora em seu relato e as práticas referentes aos

⁴⁸ Verificamos referências aos Clubes de Línguas em todos os Planos Gerais de Ensino do Colégio Pedro II a que tivemos acesso no decorrer da realização deste estudo. (PGEs de 1981,1984,1985,1990/91/92 e 1996).

Clubes de Línguas enunciadas no PGE de 1985, mais especificamente *no Prefácio ao Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas*:

Não podemos deixar de registrar os Clubes de Línguas (Alemão, Espanhol e Francês) que têm contribuído para despertar o interesse dos alunos pelos idiomas mencionados.

Em tais Clubes, desenvolvem-se, entre outras atividades didáticas, a conversação, de dramatizações, o estudo de canções, além da leitura e do comentário de pequenos textos selecionados. (PGE, 1985, p. 67-68)

Em outro momento do relato, a professora entrevistada faz alusão ao uso do método comunicativo⁴⁹ em suas aulas. Mais uma vez, notamos o distanciamento com relação à metodologia indicada no PGE de 1985 para a realização das aulas de espanhol na grade regular voltadas para alunos do Segundo Grau que, como vimos, tinha um foco essencialmente gramatical. Dessa forma, no Clube de Espanhol, privilegiava-se uma perspectiva de ensino de línguas voltada para a comunicação. O aspecto cultural também era evidenciado nessas aulas, de acordo com a professora:

A forma de trabalhar era uma forma mais ou menos comunicativa. Então, se ensinava com aqueles diálogos, entendeu? Com as funções comunicativas de cumprimentar, despedir, pedir informação e tudo, e se trabalhava muito questões culturais; então, com letras de música, com pratos típicos, com festas típicas, com costumes, se usava muito texto para isso, e se fazia um trabalho livre, sem avaliação, sem prova. Aí, era um momento que os alunos estavam lá, a gente fazia festinha, fazia festinha da “Hispanidade”.

As aulas de caráter mais “livre”, mencionadas pela entrevistada, realizadas em horário oposto às atividades da grade regular, foram, com o tempo, se esvaziando. Apesar dos esforços empreendidos no sentido de desenvolver atividades com o intuito de “despertar o interesse dos alunos”, como prescrevia o

⁴⁹ De acordo com Leffa (1988), o método comunicativo tem como objetivo o desenvolvimento de uma competência estratégica, ou seja, da habilidade de uso da língua em situações reais de comunicação. Tal perspectiva de ensino-aprendizagem enfatiza a semântica da língua com base no uso de materiais autênticos, em detrimento de diálogos pré-fabricados para fins de uso didático.

PGE de 1985, muitos alunos desistiam do curso devido a aspectos inerentes à própria dinâmica de trabalho da instituição. Assim, a professora Cristina relata:

Agora, isso, como foi criado, foi suspenso. E havia alunos. Não havia muitos alunos, tá? Porque é o que eu te falei. A gente ia de sala em sala, no início do ano, fazendo a propaganda e tudo... Muitos alunos se matriculavam, se inscreviam, mas, à medida que começavam as Provas únicas do Pedro II, os alunos abandonavam. Agora, os que ficavam eram muito participantes.

A suspensão das aulas do Clube de Espanhol, mencionada pela professora no fragmento acima, ocorreria no ano de 1988, provavelmente, devido ao fato de a outra professora da disciplina ter se aposentado. Com isso, a professora entrevistada voltaria a atuar no Primário. Encerra-se, assim, o período, iniciado em meados de 1985, em que o espanhol é oferecido na grade extracurricular do Colégio. O cenário em que ocorriam as atividades da disciplina nesse contexto é a Unidade São Cristóvão.

A partir do exposto, concluímos que a análise das fontes aqui privilegiadas levou-nos a importantes considerações a respeito da construção sócio-histórica da disciplina espanhol no período situado entre 1985 e 1989. Compreendemos como fundamental, na análise desse processo, como já explicitamos, a observação de fatores internos e externos ao contexto institucional do Colégio Pedro II. Nessa perspectiva, a iniciativa de identificação de padrões de estabilidade e mudança curricular é coerente com uma visão de currículo como espaço de embate entre diferentes tradições e concepções sociais (SILVA, 2008).

Foi possível perceber, nesse sentido, que a recontextualização do discurso oficial da Lei nº 5692/71 no âmbito institucional do Colégio Pedro II resultou na afirmação de novos sentidos atribuídos ao ensino de línguas estrangeiras no período considerado. Dessa forma, o caráter *humanístico* e *pragmático* desse ensino pode ser interpretado a partir da interface de aspectos do contexto educacional mais amplo e da cultura escolar da instituição em tela.

Em se tratando especificamente do espanhol, observamos que o cenário que possibilita a emergência de práticas de ensino da disciplina é marcado por tensões e ambiguidades, principalmente no que se refere à dicotomia entre “currículo escrito” e “currículo como atividade em sala de aula” (GOODSON, 1995). Assim,

verificamos que, no período focalizado, a disciplina não é oferecida na grade curricular da instituição, embora a prescrição de suas atividades permaneça na letra do documento PGE.⁵⁰ No âmbito do currículo escrito, é notável a presença de uma perspectiva de ensino essencialmente gramatical em que é flagrante o congelamento de uma visão de língua estereotipada, baseada no contraste entre o espanhol e o português.

No tocante ao Clube de Espanhol, identificamos aproximações e distanciamentos entre as perspectivas de ensino do “currículo adotado por escrito” e do “currículo ativo” (*Op. Cit.*). Desse modo, após um longo período de apagamento, as práticas de ensino da disciplina, que retornam no contexto extraclasse, apresentam um caráter mais “livre” e “dinâmico”, de acordo com a tradição de ensino consolidada nos Clubes de Línguas da instituição, tal como aponta o PGE de 1985. Por outro lado, nota-se que essas aulas apresentam um caráter inovador, especialmente no que se refere à adoção da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras.

A seguir, apresentamos comentários referentes à constituição do currículo de espanhol no período compreendido entre 1990 e 1996. Ao evidenciar conflitos e disputas no âmbito disciplinar, que interage com o cenário educacional mais amplo, buscamos trazer à tona aspectos inerentes ao processo de emergência e consolidação do idioma na grade curricular do Colégio Pedro II.

⁵⁰ Fazemos a hipótese de que a permanência do espanhol no currículo escrito do Colégio Pedro II no contexto em que se observa o apagamento da disciplina das escolas se deva à manutenção de uma forte tradição humanística no âmbito da instituição.

3.2. Segundo Cenário (1990-1996): O processo de emergência da disciplina na grade curricular

Neste apartado, voltamos nossa atenção para um contexto de intensas transformações no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II, em particular. Interessa-nos, sobretudo, trazer à visibilidade aspectos que incidem na mudança significativa do estatuto do espanhol na instituição, os quais colaboram para sua afirmação como disciplina da grade curricular. Em outro nível, importa-nos identificar padrões de estabilidade e mudança no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina.

Cabe ressaltar, em primeiro lugar, que *o processo de emergência da disciplina na grade curricular*, a que nos referimos no título desta seção, não é compreendido como isolado, circunscrito entre os anos de 1990 e 1996. Tal processo é abordado, em contrapartida, como integrante da trajetória maior do ensino de língua espanhola no Colégio Pedro II e no país, de um ponto de vista mais amplo. Reiteramos, assim, o fato de que os marcos históricos considerados neste capítulo são provisórios, estabelecidos de modo a melhor organizar nossos comentários.

Para a análise do processo de construção sócio-histórica da disciplina nesse contexto, prosseguimos com a análise de fontes escritas e orais. Desse modo, nossas considerações contemplam, além do Plano Geral de Ensino de 1990/91/92, os relatos das professoras Cristina Vergnano e Claudia Estevam. Remetemo-nos, ainda, brevemente, à proposta de alteração do PGE de 1996, redigida pela professora Cristina Vergnano e encaminhada ao Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras no ano de 1995.

3.2.1. O “lugar” do ensino de espanhol no panorama educacional brasileiro e no Colégio Pedro II

O período a que nos referimos aqui caracteriza o palco de significativas mudanças que incidem diretamente sobre o estatuto do ensino de espanhol no contexto brasileiro. Observa-se, no cenário social, a circulação de discursos que promovem a língua estrangeira a um novo patamar, garantindo-lhe novas possibilidades no terreno de disputas disciplinares. Dentre as transformações desse cenário, destaca-se a assinatura do Tratado de Assunção, no ano de 1991. A criação do MERCOSUL passa a figurar, a partir de então, como vimos no Capítulo 2, como um forte argumento na constituição de retóricas legitimadoras (GOODSON, 1995/1997) das atividades docentes da disciplina em diferentes espaços educacionais.

O alcance de uma maior visibilidade pelo espanhol não constitui, contudo, a única mudança decorrente da criação do MERCOSUL no que se refere à configuração do ensino da língua no panorama educacional. Urge, no contexto que sucede à assinatura do Tratado de Assunção, a revisão de práticas docentes estabelecidas nesse campo disciplinar, fortemente caracterizado pela hegemonia do espanhol peninsular. De um ponto de vista mais amplo, faz-se necessária a desconstrução de estereótipos que durante muito tempo marcaram a relação do brasileiro com esse idioma. A esse respeito, o texto da seção “Conhecimentos de Espanhol” integrante das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006, p. 128), enuncia:

A “língua fácil”, língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Em face desse quadro, o destaque dado à necessidade de revisão de estereótipos no seio social e no domínio do ensino do idioma, em particular, em um texto publicado no ano de 2006, remete-nos à questão da dificuldade de superação de determinadas visões de ensino que, com o passar do tempo, são sedimentadas e naturalizadas no âmbito das práticas pedagógicas. Tal questão, a nosso ver, pode ser compreendida a partir da consideração do currículo não como um produto lógico e racional, mas como artefato social e cultural. Nessa perspectiva, a análise do processo de construção de determinada disciplina escolar deve levar em conta que o passado pode permanecer presente sob forma explícita ou implícita, inclusive nas tradições pedagógicas (FORQUIN, 1992).

Não obstante a valorização do ensino do idioma no âmbito internacional e, conseqüentemente, em muitos contextos escolares, ao voltarmos nossa atenção para o espaço institucional do Colégio Pedro II, observamos, mais uma vez, a ausência do espanhol das salas de aula. Como relatado pela professora Cristina Vergnano, as atividades do Clube de Espanhol, extintas no ano de 1988, ainda não haviam sido retomadas. Entretanto, no domínio do currículo prescrito, verificamos que o “lugar” do ensino do idioma permanecia reservado.

Dessa forma, o Plano Geral de Ensino de 1990/91/92 apresenta orientações quanto à realização de atividades docentes da disciplina em dois contextos diferenciados: nas três séries do Segundo Grau e no Clube de Espanhol. É importante salientar que, a essa época, as disciplinas espanhol e francês integravam o Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras.⁵¹ Consideramos, assim, o volume do referido PGE referente a esse departamento de ensino.

Preliminarmente, teceremos alguns comentários acerca da estrutura do documento. No que tange à divisão em seções, o PGE de 1990/91/92 é semelhante ao PGE de 1985. Encontramos, assim, os seguintes apartados: *I. Prefácio ao ensino de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas estudadas no Colégio Pedro II*; *II. Instruções Metodológicas para o ensino de Línguas Neolatinas Estrangeiras*.

A primeira seção do documento apresenta poucas diferenças com relação ao texto que lhe corresponde nos PGEs de 1984 e de 1985. Desse modo, o próprio documento enuncia:

⁵¹ Em 1986, o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Pedro II é subdividido em Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras e Departamento de Línguas Anglo-Germânicas.

Tendo em vista o desenvolvimento das atividades efetuadas na aprendizagem das línguas neolatinas estrangeiras, cujas diretrizes de caráter didático-pedagógico expusemos no prefácio publicado em 1984 e em 1985, no Plano Geral de Ensino (PGE) do Colégio Pedro II, explicitaremos, a seguir, com ligeiras modificações, parte do referido prefácio de interesse atual para o ensino dessas línguas no 1º e/ou no 2º Grau(s), bem como nos Clubes de Línguas, objetivando também a aplicação dos conteúdos programáticos relativos à aprendizagem das línguas estrangeiras modernas em questão. (PGE 1990/91/92, s.p.)

Na leitura do referido texto, alguns aspectos em especial despertaram nossa atenção. Um deles diz respeito ao grande espaço destinado a comentários relativos a atividades “extraclasse”, desenvolvidas no contexto do ensino de espanhol e de francês. Discorre-se, dessa forma, sobre diferentes eventos realizados na instituição, tais como a 1ª Semana de Arte-Educação, promovida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 1987, com participação do Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras. O documento faz menção, ainda, a atividades variadas como a apresentação de peças em espanhol e francês pelos alunos do Colégio e de canções típicas da Espanha e França em festas dos Clubes de Línguas.

A nosso ver, tais comentários são relevantes, dentre outros aspectos, por trazer à tona especificidades do trabalho desenvolvido no âmbito dessas disciplinas. Com relação ao espanhol, particularmente, são destacadas atividades referentes ao curto período em que o idioma integra a grade extracurricular da instituição, entre os anos de 1985 e 1988. Confere-se, dessa forma, uma maior visibilidade a ensino da disciplina no bojo do documento em análise, com relação ao PGE de 1985, a partir da ênfase na prática efetiva desse ensino em sala de aula. Em um momento posterior, a professora Sary Hauser Steinberg, chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras Neolatinas, autora do texto, diz:

Destacamos que, em atividades realizadas na aprendizagem do Espanhol e do Francês (1º Grau – 1º e 2º Segmentos – e 2º Grau), tem havido a interdisciplinaridade com Português, Música, Artes, Educação Física, o que contribui, sobremaneira, para a criatividade no ensino, estimulando o espírito crítico e autocrítico dos alunos, dentro dos limites de sua vivência. (PGE 1990/91/92, s.p.)

Na parte destinada ao espanhol no texto das *Instruções Metodológicas para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas* é apresentado o mesmo objetivo geral da disciplina que fora enunciado no PGE de 1985. Dessa forma, o ensino do idioma segue priorizando o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (compreender, falar, ler e escrever) a fim de, por meio de seu conhecimento teórico e de sua experiência prática, *“utilizá-la como instrumento de trabalho, como meio de enriquecimento cultural e como fator de desenvolvimento e integração social”* (PGE, 1990/91/92, s.p.). É evidente, portanto, a manutenção de uma retórica coerente com o contexto maior que sustenta a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, aquele em que as línguas estrangeiras são compreendidas como participantes de uma formação para o mundo do trabalho (PICANÇO, 2003).

O período aqui considerado é de profundas modificações no que diz respeito ao “lugar” do ensino de espanhol no Colégio Pedro II. Com base no relato da professora Cristina Vergnano, verificamos que as atividades docentes de espanhol, interrompidas no ano de 1988, retornam no ano de 1992, após a aprovação da entrevistada e da professora Rita Diogo no concurso realizado nesse mesmo ano para professor substituto da disciplina. A professora Cristina Vergnano, através de um processo, consegue transferência do Departamento de Ensino Fundamental para o Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas. Com isso, são retomadas as atividades de ensino do idioma no Clube de Espanhol, oferecido em diferentes Unidades da instituição. Segundo a entrevistada,

O Espanhol volta ao Colégio em 1992 com o concurso para substituto. E aí, o que acontece é o seguinte: Ele volta a São Cristóvão como Clube; ao Engenho Novo, com a Rita, como Clube; e, quando eu consigo mudar a minha matrícula para o Centro, ele vai para o Centro também como Clube. Então, em 1992, **o Espanhol não está na grade curricular, ele é atividade extraclasse**. No primeiro semestre, ele funciona em três Unidades: no Engenho Novo, com a Rita, e no Centro e em São Cristóvão comigo. No segundo semestre, eu saio do contrato, suspende-se o Espanhol em São Cristóvão e o Espanhol fica no Centro e no Engenho Novo. **Em 1993, eu acho que é quando acontece o outro concurso e é quando o Espanhol entra na grade curricular, se não me engano, se eu não estou enganada...** (depoimento da professora Cristina Vergnano)

O concurso a que se refere a entrevistada é realizado no ano de 1994. A partir de então, começa a esboçar-se a construção de uma comunidade disciplinar (GOODSON, 1995) no âmbito do ensino de espanhol na instituição. Uma das aprovadas no concurso é a professora Claudia Estevam, que também colabora com seu depoimento para a realização do presente estudo. A respeito desse contexto, a docente nos conta que

No ano de 1995, porque eu fui chamada assim que passei para esse concurso, eram duas vagas para esse concurso de 1994, e eles só aprovaram um número bem restrito. Então, eles aprovaram três professores para esse concurso. Eu fui chamada logo, eu e Isabela. **Então, nós começamos a trabalhar no curso de espanhol porque o espanhol ainda não fazia parte da grade curricular.**

(depoimento da professora Claudia Estevam)

Embora a análise da conjuntura que sucede a realização do concurso revele que a conquista de novos espaços pelo espanhol fosse promissora, muitos esforços ainda precisariam ser empreendidos para a emergência e consolidação do idioma como disciplina efetiva da grade curricular. A configuração do trabalho no Clube de Espanhol, a que se refere a professora Claudia Estevam no fragmento acima, tem um papel crucial nesse sentido, como veremos adiante. De qualquer modo, a realização de um concurso para a área é um indicador de que o ensino da língua estrangeira adquiriria uma importância ímpar na trajetória da instituição. Podemos atribuir a essa mudança no campo curricular, de acordo com a orientação teórica aqui privilegiada, a convergência de fatores dos contextos educacional e institucional em questão.

De um ponto de vista mais amplo, ainda que não tenhamos encontrado indícios escritos que o afirmem, fazemos a hipótese de que a nova realidade experimentada pelo ensino de espanhol nesse cenário esteja relacionada à assinatura do Tratado do MERCOSUL que, como vimos, é responsável, em grande medida, pela atribuição de um novo estatuto ao ensino do idioma no contexto brasileiro. No que diz respeito ao panorama institucional, por outro lado, podemos inferir que a valorização do espanhol, expressa pela iniciativa de realização do concurso, se deva ao anseio de preservação da tradição humanística do Colégio Pedro II, que lhe confere uma identidade singular ao longo de toda sua história.

Este último argumento é defendido pela professora Claudia Estevam em seu relato, como vemos a seguir:

Eu acho que nesse momento em que o Colégio faz esse concurso para professores ele tenta resgatar um pouco da sua história, de ensino humanista, da educação humanista. Porque nesse concurso, depois de muitos anos em que não havia outras línguas estrangeiras no Colégio, o francês e o inglês como línguas hegemônicas porque elas aparecem na formação do aluno, na formação básica do aluno, a partir, naquela época era do 5º ao 9º, hoje é a partir do 6º ano, mas acontece nesse momento o concurso para alemão, então, são chamados dois professores de alemão para o Colégio, dois professores de Espanhol e também algumas vagas para Francês e para Inglês.
(depoimento da professora Claudia Estevam)

A manutenção do francês na grade curricular do Colégio até os dias de hoje, do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, a nosso ver, pode ser relacionada à preservação da perspectiva humanista de ensino que constitui uma das marcas identitárias da instituição. A permanência do espanhol no currículo escrito, como já destacamos, também caracterizaria um elemento mantenedor dessa tradição, em certo sentido. Em outro nível, a consolidação das práticas de ensino-aprendizagem da disciplina pode ser relacionada a fatores do campo educacional mais amplo. Quanto a isso, a professora Claudia Estevam comenta no prosseguimento de seu relato:

Então, o Colégio nesse momento tenta resgatar um pouco da sua história, de aspectos fundamentais do Colégio, que tem uma história de um ensino que privilegia o ensino das línguas, esse Bacharelado com uma carga bastante grande do ensino de línguas e, então, eu acho que isso é importante em termos de história. Porque depois esses professores de Alemão saem e não há uma tentativa de resgate, enquanto que o Espanhol, **porque existe uma Lei que nos mantém na grade curricular e o Colégio procura atender a essa demanda e respeitar essa legislação,** então, outros concursos acontecem para espanhol, como foi o caso do concurso de 2002, no qual eu estive na banca e depois o último concurso de 2006. Então, eu acho que, historicamente falando, esse concurso de 1994 tem um viés de resgate um pouco da história do ensino de línguas na instituição.
(depoimento da professora Claudia Estevam)

A menção a um texto legal que garante a manutenção do espanhol na grade escolar remete-nos à determinação consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que, como comentamos no Capítulo 2, prevê a oferta de uma segunda língua estrangeira moderna, em caráter optativo, no currículo do Ensino Médio, de acordo com as disponibilidades das escolas. Com efeito, após a assinatura da Lei, o espanhol avança no campo das disputas disciplinares por *recursos, status e território* (GOODSON, 1995/1997), passando a ser privilegiado em muitos contextos educacionais. Nesse quadro, a projeção do idioma no cenário internacional destaca-se como um fator de extrema relevância para sua afirmação como disciplina do currículo. No caso do Colégio Pedro II, com base na observação da entrevistada no fragmento acima, observa-se que a seleção de professores para área caracteriza um importante elemento mantenedor do “lugar” do espanhol na grade escolar, face às demandas da estrutura sócio-educacional mais ampla em que se enquadra.

A seguir, prosseguiremos com a análise do processo histórico que possibilitou a emergência do espanhol como disciplina da grade escolar. Particularmente, a partir da observação de padrões de estabilidade e mudança curricular, interessamos identificar que saberes e práticas são privilegiados no âmbito desse ensino e de que modo aspectos da dinâmica social e institucional contribuem para tal. Dito de outro modo, importa-nos a verificação de como o sistema escolar atua no sentido de produzir padrões socialmente legítimos de professores, alunos, temas e atividades (GOODSON, 1995/1997).

3.2.2. O ensino de espanhol entre saberes e práticas

A partir da análise do contexto histórico de constituição disciplinar do espanhol empreendido até aqui, observamos que fatores de ordem diversa contribuem para a atribuição de um novo estatuto a esse ensino. Outrora “apagada” do contexto das salas de aula, a língua passa a ocupar novos espaços no terreno das disputas disciplinares. Nesse processo, podemos perceber que novos e

antigos sentidos relacionados ao ensino do idioma emergem no cenário educacional do Colégio Pedro II.

No intuito de observar o modo como se constituem *saberes e práticas* no âmbito do ensino de espanhol, damos continuidade à análise de fontes escritas e orais. Vale dizer que não visamos, com isso, estabelecer uma correlação causal entre prescrições e práticas de ensino-aprendizagem referentes à área. Antes, tendo em vista que a disciplina escolar pode ser *pré-ativa* ao nível das diretrizes e negociada nos níveis subsequentes (GOODSON, 1995), buscamos uma visibilidade maior sobre aspectos constituintes da trajetória da disciplina, a partir da consideração de diferentes esferas em que se apresentam.

Nessa óptica, primeiramente, voltamos nosso foco para o Plano Geral de Ensino de 1990/91/92, mais especificamente para a segunda parte do documento, relativa às *Instruções Metodológicas* para o ensino da língua estrangeira em questão. O que verificamos, a partir da leitura do texto, é a reprodução, com algumas poucas modificações, do conteúdo expresso no PGE de 1985. Assim, o *Objetivo geral* da disciplina, a *Estratégia didático-pedagógica* permanecem inalterados. Quanto ao *Plano de curso*, identificamos uma ligeira modificação: a adição de um tópico gramatical no conteúdo programático referente à 1ª série do Segundo Grau. Na leitura desse apartado, percebemos que a indicação de livros didáticos se mantém a mesma. Desse modo, perpetua-se, no âmbito do PGE, uma visão de língua voltada para o estudo das estruturas, com foco essencialmente gramatical.

Verificamos, ainda, poucas alterações no que diz respeito à caracterização do Clube de Espanhol no bojo do documento. Ainda na primeira parte do PGE em análise, assinada pela Chefe do Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras, destacamos o seguinte comentário acerca das atividades pedagógicas situadas nesse contexto de ensino:

Nos Clubes de Línguas (Espanhol e Francês), desenvolvem-se, entre outras atividades didáticas, a conversação, a projeção de diapositivos, de diafilmes e de filmes sonoros, a dramatização, o estudo de canções, além da leitura e do comentário de pequenos textos selecionados.

Consignamos que tais Clubes contam com a participação de muitos alunos das diferentes séries do 1º e 2º Graus,

despertando, cada vez mais, o interesse dos estudantes pelos idiomas de Cervantes e de Molière. (PGE 1990/91/92, s.p.)

O fragmento acima aponta para a permanência da prescrição de atividades e métodos de ensino voltados para um trabalho mais “livre” e “dinâmico” no espaço “extraclasse” que, como vimos, havia sido consolidada na letra dos PGEs da instituição. Outro aspecto relevante, observado no segundo parágrafo destacado acima - que caracteriza um fragmento original do PGE em análise - é a manutenção de uma concepção de língua como meio de acesso a obras de grandes autores. Tal concepção, coerente com uma visão de ensino como veículo de cultura, fora consagrada no panorama educacional voltado para a formação humanística, que permanece até meados do século XX (PICANÇO, 2003).

A partir dessas considerações, verificamos que a retórica da disciplina em questão se mantém praticamente inalterada por um longo espaço de tempo. Logo, podemos dizer que o PGE em análise - bem como os anteriores - ao “sedimentar” determinados sentidos relativos ao espanhol e seu ensino, a despeito das intensas mudanças que ocorriam no cenário educacional, atua de modo a assegurar a *estabilidade curricular* no âmbito da prescrição das atividades docentes da área. Vale ressaltar que o documento permanece em vigor até o ano de 1996, quando da publicação de um novo Plano Geral de Ensino no Colégio Pedro II.

Em contrapartida, no que tange às práticas da disciplina em sala de aula, se observam importantes transformações nesse período. Após a realização do concurso para o quadro de espanhol no ano de 1994, três novas docentes são contratadas no ano seguinte. Desse modo, além da professora entrevistada, Claudia Estevam, as docentes Isabela Abreu e Simone Campos passariam a integrar o corpo docente de espanhol da instituição em 1995. Como o idioma ainda não figurava na grade curricular do Colégio, conforme observado pela professora Claudia Estevam em seu depoimento, todas as professoras da disciplina passariam a atuar no Clube de Espanhol, a partir de então. Uma das primeiras medidas tomadas por esse grupo de profissionais é a elaboração de um material didático próprio para as aulas de espanhol no contexto “extraclasse”. A esse respeito, a professora comenta:

A gente monta tudo. O curso, na verdade, para esse público em especial, porque quando a gente entra a Cristina já estava desenvolvendo o Clube de Espanhol... Mas a gente queria, esse grupo que entra na discussão com os professores que já estavam... **A gente não queria estar selecionando materiais à revelia. Nós solicitamos, e acabou sendo atendida a possibilidade de nós montarmos o material, todas nós usarmos esse material, até para fazer uma análise daquilo que tinha uma validade e que otimizava o trabalho, a aprendizagem.**
(depoimento da professora Claudia Estevam)

O uso do plural (*nós/a gente*) no discurso da entrevistada aponta para um aspecto de grande relevância nesse novo cenário: a constituição de uma equipe no campo do ensino de espanhol na instituição. A consideração desse grupo profissional como *comunidade disciplinar*, com base na orientação teórica aqui assumida, implica a observação do modo como os sujeitos que a integram atuam no sentido de promover a disciplina, a fim de garantir a obtenção de recursos e apoio ideológico (GOODSON, 1997). É fundamental, nessa perspectiva, a compreensão de que as ações desses sujeitos são legitimadas de acordo com a posição de poder que ocupam perante os saberes que privilegiam.

Destarte, o corpo docente da disciplina se organiza a fim de atingir o objetivo comum de promover uma significativa mudança na configuração das práticas de ensino-aprendizagem do idioma. Uma das medidas necessárias para atingir tal fim é a montagem de um material didático próprio. Tal iniciativa, a nosso ver, caracteriza uma ruptura com uma perspectiva de currículo baseada na concepção de conteúdos como fixos e naturalizados, tal como se apresentavam nos Planos Gerais de Ensino analisados até então. No dizer da entrevistada,

Nós trabalhamos, então, durante todo o ano de 1995 com o curso de espanhol que tinha, **nós montamos todo o material dentro de uma perspectiva, eu vou dizer assim, multifacetada, porque até tinha algumas coisas de estrutura da língua, mas a gente queria elaborar algo diferente**, então, esse material, comparado ao que a gente tinha na época era um material bastante diversificado porque a gente dividiu em unidades temáticas.
(depoimento da professora Claudia Estevam)

Nota-se, a partir da leitura do fragmento acima, que a organização do material didático para o ensino de espanhol nesse cenário constitui um esforço

empreendido pelo grupo disciplinar a fim de legitimar as práticas pedagógicas da área a partir de então. Delineava-se, assim, um novo perfil para as atividades do Clube de Espanhol, outrora caracterizadas, tanto no ponto de vista das prescrições como das práticas, por uma maior liberdade no que diz respeito à seleção de conteúdos e métodos de ensino. Decorre, portanto, uma ruptura com a perspectiva anteriormente estabelecida em diferentes níveis de configuração curricular. Cabe salientar que não compreendemos aqui que essa ruptura caracterize um avanço, segundo uma ótica evolucionista. Antes, defendemos como crucial, na análise desse processo, o entendimento do modo como diferentes visões de ensino se estabelecem a partir do diálogo com os distintos contextos em que se inscrevem. No prosseguimento do relato, a entrevistada comenta:

Então, você vai ver que há uma mudança até na forma de encarar esse ensino-aprendizagem como que a gente tinha a intenção de levar tão a sério a ponto das pessoas terem essa respeitabilidade pelo idioma. A gente não queria que fosse um espaço de entretenimento. Isso era uma discussão que a gente tinha muito. Então, esse olhar sobre o curso de espanhol ele é anterior a essa proposta que a gente monta, que a gente já monta a proposta, montando o material, que eu acho que também tem a ver com a forma como você visualiza ou vislumbra esse ensino-aprendizagem.

O que a gente queria era isso: estar participando de um curso que tivesse muita respeitabilidade. E como é que você conquista, a nossa pergunta no início era: como você conquista essa legitimidade e respeitabilidade? **Você tem que ter um material, você tem que ter metas, você tem que ter princípios, você tem que ter objetivos.** O aluno tem que ter compromissos e não só o professor. Então, com isso na mão a gente já foi, a gente já pensou no curso com esse viés, com esse perfil, que eu acho até que é diferente do que tinha antes, por uma questão contextual também.

(depoimento da professora Claudia Estevam)

Apoiada o em significados culturais e ideológicos para um público mais amplo, a identificação da disciplina a um curso de línguas funciona como “manifesto” ou “slogan” político, estruturado de acordo com as exigências do mercado social (GOODSON, 1997). Em outras palavras, o estabelecimento de novos objetivos, metas e princípios, nesse cenário, promove a atualização da retórica da disciplina, tendo em vista as demandas que se apresentavam no momento. A estruturação do Clube de Espanhol tal como um “curso básico de espanhol”, como apontado pela

professora Claudia Estevam, é percebida, dessa forma, outro aspecto diferenciador das atividades “extraclasse” do idioma com relação ao contexto anterior. Tal estruturação compreendia a execução de um planejamento que previa o cumprimento de avaliações da aprendizagem em suas diferentes competências (oral e escrita). Nessa nova conjuntura, observa-se um maior comprometimento por parte dos alunos:

Na verdade, esse é o Clube de Espanhol e os alunos eles se inscreviam, **a gente fazia uma chamada, eu lembro bem que a gente montava uns cartazes bem bacanas com essas coisas que o CCAA tem produzido ultimamente, usando os “falsos amigos”, os heterossemânticos e tal.** A gente fazia umas chamadinhas, assim, interessantes, para causar curiosidade no aluno e nós distribuíamos, então, esses cartazes na escola, fazíamos um período de inscrições, era uma procura enorme. Nós tínhamos lista de espera para esse Clube e nós fazíamos muitas exigências para que o aluno assumisse o compromisso nesse curso. É muito interessante observar também que o histórico do compromisso do aluno daquela época e dessa época é diferente, porque eles começavam e quase todos os alunos terminavam o curso.

Mas o curso tinha essa especificidade, de não ser um “tapaburaco”, nada, quer dizer, o aluno assumia o compromisso como em qualquer outro curso. **E aí tinha todo um planejamento que a gente cumpria em termos de avaliações, a gente fazia avaliações orais e escritas, tinha prova de redação, quer dizer, era uma coisa bastante organizada.**

(depoimento da professora Claudia Estevam)

Do ponto de vista dos *saberes* e das *práticas*, alguns aspectos merecem ser evidenciados. Ao privilegiar a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, as atividades do clube, como descritas pela entrevistada, expressam o deslocamento de uma perspectiva gramatical, verificada no contexto anterior, para uma perspectiva mais funcional, a partir do enfoque em temas relacionados à vivência dos alunos. A visão “europeizante” do ensino de espanhol também foi questionada nesse contexto. A entrevistada comenta:

Então era “Conociéndonos”, “La vida en la ciudad”, então, **a gente procurava trabalhar não com foco nas unidades como unidades estruturais, mas com o foco mais comunicativo, eu poderia dizer assim.** Então, nós montamos todo esse material, nesse material aparecia sempre uma parte forte de textos, textos

orais e textos escritos, a gente começava sempre por uma compreensão leitora para trazer ao aluno as questões temáticas e da vida dele. Quer dizer, era uma coisa que a gente considerava muito importante tomar como foco a vida do aluno, não olhando para fora, mas para dentro do contexto desse aluno. E ali a gente deixava já preparadas algumas atividades de compreensão auditiva, que a gente gravava num CD na época, e de produção de texto. Então, nessa apostilinha que a gente fez com dois anos, eram dois anos o curso, no primeiro ano, algo bastante básico, mas com uma carga bem grande das questões relacionadas à semântica, à parte temática, e já o segundo ano com foco um pouco mais profundo na estrutura da língua, nas competências discursivas.

Não tinha essa pretensão de ter a “cara” de um material ou com o foco específico de uma aprendizagem com uma vertente europeia. A gente já tinha muito questionamento sobre isso, os professores que participavam ali. Então, a gente procurava ter, nesse material, coisas diferentes. Eu lembro que tinha aquele documento de entrada no país, a gente botou esse material, que alguém tinha ido a Buenos Aires e tal... Então, a gente resgatou esse material que era autêntico.

(depoimento da professora Claudia Estevam)

No entanto, a concepção de ensino-aprendizagem de idiomas centrada nas estruturas da língua não havia sido completamente abandonada nesse cenário, como destaca a entrevistada. Tal evidência nos leva a refletir sobre o modo como, de um contexto a outro, determinadas perspectivas pedagógicas são mantidas, inclusive, por discursos circulantes em diferentes espaços de formação e prática docente. A questão remete-nos a uma visão de currículo não como um produto lógico e coerente, mas como espaço de conflito entre diferentes tradições. A professora prossegue:

Você construía o enunciado de forma que o aluno resgatasse na estrutura a resposta para aquelas frases ou para aquele pequeno texto, ou que, por exemplo, ele não justificasse pelo uso da língua, por um aspecto funcionalista, poderia dizer assim... Não, ele justificava por um aspecto gramatical. Eu estou lembrando aqui, por exemplo, de uma questãozinha lá do uso do “lo”, do neutro “lo”. E ele justificava não pela semântica que nessa frase existia, como eu os colocaria para fazer hoje. Não, ele justificava através da regra que se usa para usar o “lo”. **Quer dizer, é uma forma de olhar essa aprendizagem da gramática com um formato estruturalista, né.** As questões de verbo, de completar com o verbo, “coloque no pretérito imperfeito”, “no pretérito indefinido” o texto abaixo. É o texto, mas tinham os espacinhos lá para o aluno completar com a estrutura. **Tem essa questão estrutural sim.**

(depoimento da professora Claudia Estevam)

Na análise do processo do modo como se constitui o currículo da disciplina espanhol no contexto extracurricular, após a contratação de novos docentes, observamos a implantação de diferentes medidas de modo a caracterizar o ensino da disciplina de acordo com as demandas do contexto institucional e sócio-histórico mais amplo. As mudanças verificadas nesse sentido, para usar as palavras de Goodson (1997), têm em si a semente de uma nova tradição que, posteriormente, como aponta a professora Claudia Estevam, se tornaria estável. Esse aspecto está intimamente relacionado à organização de uma comunidade disciplinar no âmbito das práticas docentes do idioma. No dizer da entrevistada,

Então, era realmente, isso que você está falando aí é verdade, era um material, eu acho que, meio que com a nossa “cara”, o grupo de espanhol, acredito que **uma semente da forma como esse grupo depois ia avançar nas discussões, nas orientações de como trabalhar, de ver como o ensino de espanhol...** Quer dizer, tem um aspecto meio fundacional porque, nesse momento, se instauram aí alguns posicionamentos em termos de ensino que não é o que outro grupo acreditasse que fosse.
(depoimento da professora Claudia Estevam)

A inclusão do espanhol na grade curricular⁵² do ensino médio Colégio Pedro II ocorreria no ano de 1996, como já salientamos.⁵³ A partir da análise dos relatos das duas docentes entrevistadas, com base nos estudos de Goodson (1995/1997), podemos dizer que as diferentes mudanças implementadas no âmbito do Clube de Espanhol no ano de 1995 contribuem, em grande medida, para a estruturação curricular das aulas voltadas para o Ensino Médio no contexto posterior. A seguir, apresentamos um trecho do relato da professora Cristina Vergnano, que expressa

⁵² A disciplina, desde então, ocupa três tempos semanais na grade curricular de Ensino Médio do Colégio Pedro II.

⁵³ A implantação da disciplina na grade curricular ocorreu de forma gradual e complexa nas diferentes Unidades de Ensino da instituição, de acordo com a professora Cristina Vergnano. Em suas palavras, “... foi uma época bem conturbada no Pedro II em termos de espanhol porque a gente estava ocupando grade curricular no Ensino Médio, no Centro, em São Cristóvão, tinha começado a introduzir grade curricular no Engenho Novo à noite, que a Rita eu acho que dava aula para turma da grade curricular à noite e, se não me engano, eu estava introduzindo na Tijuca também. Eu não tenho certeza, mas estava. E foi uma época em que se perdeu professor por conta dessas situações. Então, foi um período meio difícil lá para o Colégio de reorganização de professores, mas já havia vários professores nessa época.” (depoimento da professora Cristina Vergnano)

algumas decisões tomadas pelo grupo profissional em que se inseria naquele contexto:

Aconteceu o seguinte: Decidiu-se dar ao 1º e ao 2º anos um caráter mais comunicativo, e o 3º ano voltado para leitura, visando à preparação para o vestibular. O programa do 3º ano foi eu que fiz; isso naquela época, depois de 2000, eu não sei o que aconteceu. **Mas você vê que o Plano Geral de Ensino de 1996, a proposta de grade curricular para o 3º ano do Ensino Médio foi eu que montei. As propostas do 1º e do 2º ano são mais comunicativas.**

(depoimento da professora Cristina Vergnano)

A professora se refere, no momento da entrevista recuperado acima, à proposta apresentada pela mesma à equipe de espanhol e ao Departamento de Letras Neolatinas Estrangeiras em 21 de novembro de 1995.⁵⁴ Nela, são enunciados novos objetivos e conteúdos programáticos para o ensino da disciplina para o 3º ano do então Segundo Grau, com relação à proposta dos PGEs anteriores. Segundo a entrevistada, a proposta baseou-se, à época, no trabalho que a mesma vinha desenvolvendo como docente de espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, conteúdos e práticas, como relata a professora, foram adaptados para o contexto escolar, visando à preparação dos alunos para a realização do exame vestibular. Logo, uma das mudanças verificadas nesse contexto é a atualização da retórica da disciplina a partir do diálogo com os contextos acadêmico e científico da área.⁵⁵

A análise de aspectos da construção curricular do espanhol no período compreendido entre os anos de 1990 e 1996, por meio do acesso a documentos escritos e fontes orais, permitiu-nos uma maior visibilidade acerca de tensões e conflitos constituintes do processo de emergência da disciplina na grade curricular. Destaca-se, nessa óptica, a verificação do modo como se instituem uma série de medidas pelo corpo docente da disciplina de forma a reorganizar o ensino do idioma na instituição. É notável, nesse processo, a concorrência de novos e antigos sentidos atribuídos ao espanhol e seu ensino. Retomamos, a seguir, essas

⁵⁴ O documento segue em anexo.

⁵⁵ Segundo Goodson (1995, p. 120), a aproximação da matéria escolar a uma disciplina acadêmica lhe garantiria *status* necessário à captação de recursos, como apontam estudos sobre o sistema educacional britânico, citados pelo autor (*Op. Cit.*).

considerações, ao explicitarmos nossas conclusões com relação ao percurso construído no decorrer da realização da pesquisa.

Considerações Finais

Detenhamo-nos neste ponto. Mesmo que possa parecer um lugar comum, nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade.

Paulo Freire⁵⁶

Ante o desafio de apresentar as considerações finais a respeito do trajeto percorrido neste estudo, decidimos retomar, primeiramente, as questões que nos trouxeram até aqui. Referimo-nos, em particular, às indagações surgidas no decorrer de nossa prática profissional como docente de língua espanhola, determinantes da escolha pela entrada no campo de reflexão sobre o currículo escolar. As perguntas “o que” e “como” ensinar, recorrentes no cotidiano de nossa atividade caracterizaram, assim, elementos motivadores da construção de um determinado “olhar” sobre o passado. Foi, portanto, a partir de uma demanda do presente que decidimos realizar uma pesquisa sobre práticas curriculares outrora situadas no contexto em que nos encontramos atualmente: o Colégio Pedro II.

A contribuição da História do Currículo, a partir dos estudos de Ivor Goodson (1995/1997) foi essencial, nesse sentido. Guiou-nos no empreendimento de investigar a trajetória curricular do espanhol no contexto compreendido entre os anos de 1985 e 1996. Foi possível, nessa perspectiva, abordar o conhecimento escolar da área em sua historicidade, constituindo um enfoque sobre tal objeto que vai além da consideração de questões puramente linguísticas, consideração essa observada, como aponta Picanço (2003, p. 18) na maioria das investigações existentes sobre o ensino de línguas estrangeiras. Tais estudos, no dizer da autora (*Op. Cit.*), raramente discutem como a disciplina “*tem se relacionado com a escola, as demais disciplinas escolares, as disciplinas afins no âmbito acadêmico, e os aspectos culturais (escolares ou não) da comunidade em que ela é ensinada.*”

Do ponto de vista teórico-metodológico, é importante ressaltar o diálogo com autores do campo da Historiografia como crucial no sentido de nortear o

⁵⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 104.

tratamento com as fontes aqui privilegiadas. Desse modo, nosso olhar sobre as mesmas pauta-se no reconhecimento do documento como *“uma coisa que fica, que dura”* e de que *“o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.”* (LE GOFF, 1990, p. 472). Evitamos, pois, a compreensão de programas de ensino e relatos de professores a partir de noções de “verdade X falsidade”, evidenciando sua constituição histórica.

Nessa perspectiva, buscamos compreender a incidência de fatores de ordem diversa sobre o *status* e, de certo modo, sobre a configuração curricular da disciplina espanhol no Colégio Pedro II no período considerado. Para tal, tornou-se fundamental ter em vista aspectos relativos ao percurso desse ensino no panorama educacional brasileiro, a fim de observar a relação estabelecida, em diferentes contextos, entre políticas e práticas situadas no campo. Tal enfoque levou-nos a um maior entendimento sobre a constituição histórica de determinados sentidos atribuídos ao idioma e seu ensino.

Em outro nível, evidenciou-se a relevância ter em vista aspectos relativos à cultura escolar do Colégio Pedro II, em especial, sua forte tradição humanística, de modo a situar a análise da trajetória disciplinar para a qual nos direcionamos. Em se tratando do período histórico contemplado, foi imprescindível a consideração do paradoxo “tradição-modernidade”, recorrente nos programas de ensino publicados de 1980 a 1996, como orientador das práticas pedagógicas da instituição.

No que diz respeito, especificamente, às análises dos documentos e relatos, acreditamos que a perspectiva aqui assumida tenha nos proporcionado uma maior visibilidade acerca do processo tenso e conflituoso de construção curricular da disciplina em tela entre os anos de 1985 e 1996. Para tanto, revelou-se crucial a problematização de aspectos implicados no contexto que possibilitou a inserção da disciplina na grade curricular, a partir da observação de aspectos internos e externos ao campo educacional.

A investigação empreendida permitiu-nos, desse modo, melhor compreender como fatores educacionais, institucionais e disciplinares interferem na configuração do estatuto do espanhol no período em questão. Nesse sentido, ganham relevo em nossos comentários as iniciativas de sujeitos/comunidades

disciplinares em disputas por recursos, *status* e território (GOODSON, 1995). Assim, destacamos, no “primeiro cenário” analisado (1985-1990), a atuação da professora Cristina Vergnano, por meio da proposta de implantação de atividades no âmbito “extraclasse”, com o intuito de incluir práticas pedagógicas da disciplina no Colégio Pedro II. Sublinhamos, ainda, com relação ao “segundo cenário” investigado (1990-1996), as ações do corpo docente no contexto do Clube de Espanhol, com vistas a alcançar legitimidade para o ensino do idioma. É notável, portanto, a atribuição de uma maior importância à disciplina no cenário institucional ao final do percurso analisado.

Cabe ressaltar um aspecto relevante no que tange aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa: a limitação do uso de fontes escritas. Nesse sentido, observamos que os programas de ensino analisados incluem orientações voltadas para o ensino de espanhol mesmo no contexto em que a disciplina estava ausente do cenário educacional da instituição.

Ademais, verificamos que tais materiais “congelam” uma visão de ensino essencialmente gramatical no âmbito curricular, baseada no estudo das estruturas da língua. Tal fato leva-nos a pensar sobre o modo como perspectivas pedagógicas são “cristalizadas”, por meio da propagação de discursos recorrentes em diferentes contextos, tais como materiais didáticos e, inclusive, em espaços de formação docente.

Diante do exposto, esperamos que este estudo possa contribuir para a construção de um olhar crítico com relação a aspectos implicados na trajetória curricular do ensino de espanhol em diferentes contextos. Ressaltamos o interesse de avançar nessas reflexões, tendo em vista o propósito de promover um repensar acerca do fazer profissional da área, a partir do lugar social em que nos situamos.

Referências Bibliográficas

BECKER, Idel. **Manual de Español**. São Paulo, Nobel, 1945.

BECKER, Idel. **Manual de español**: Gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética. 60ª ed. São Paulo, Nobel, 1973. 223 p. ilustr. Mapas col. 21x14 cm. Notas de rodapé.

BEVILAQUA, Maria C. N. **La Trayectoria de la Enseñanza de Español en Río de Janeiro**. UERJ, Instituto de Letras. Tesina de Final de Curso – Assinatura: Lengua Española VIII, 2005.

BRASIL, Decreto nº 19.890 de 18/04/1931. Organiza o ensino secundário. Rio de Janeiro, MEC, 1931.

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942- Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, MEC, 1942.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Rio de Janeiro, CFE, 1962.

BRASIL, Lei nº 5.540 de 28 de agosto de 1968. Suplemento 1967-1968. Rio de Janeiro, MEC, 1969.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, MEC, 1971.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL, Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasil, Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar**. 2 ed. Editora Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1955.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino Médio**. Brasília: MEC — Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus (em anexo à resolução do CFE nº 8/71 na lei n 5.692/71). Legislação Federal de Ensino e 1 e 2 graus, v. 4, p. 153. Brasília, MEC, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CABANA, Vera. Colégio Pedro II. In: **Catálogo de teses, dissertações e monografias do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 2000.

CELADA, M. T. ; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de lengua española en Brasil**. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Suplemento. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, pp 35-55.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas, S.P., 2002.

CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In: **Secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Sul: Educação para crescer**. Projeto melhoria da qualidade de ensino. Inglês. Porto Alegre, SE/RS, 1993,pp.23-29.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Geral de Ensino**. Rio de Janeiro, CPEI, 1981, 1984,1985,1990/91/92,1996.

DAHER, Del Carmen . Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista** (Ed. en Español), v. VI, p. 1-12, 2006.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. La producción de materiales didácticos de español en lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, n.1. Madrid, 1990, pp.59-75.

FERREIRA, HELENA. A Associação de Professores de Espanhol. In: **El Español en Río de Janeiro**. Quinto centenario, España 92 y Cultura Española en El siglo XX. Consulado General de España en Río de Janeiro, Febrero de 1993.

FERREIRA, M. S. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960 - 1980)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FRAGA, S. M. R. **Avaliação em espanhol: um novo olhar sobre velhas questões**. Passo Fundo, UFP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 104.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S.(Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007, p. 26-38.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos, Claraluz Editora, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**. Nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

FOUCAULT, M. **L'archéologie Du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

GOMES, A. C de. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. In: Ana Maria Magaldi, Cláudia Alves, José Gonçalves Gondra (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. (org.). Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004;

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa, Educação, 1997.

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

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S. KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. 4ª edição. Campinas: EDUNICAMP, 1996. Trad. Bernardo Leitão. 4 Ed. Campinas, SP: Unicamp, 1990. p. 535-553 ou 462-476.

LEVI, Giovanni. **Usos da biografia**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 167-182.

LOPES; Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 249-283.

MOACYR, P. **A instrução e o império: 1823-1835**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1941.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire: entre mémoire et histoire: la problematique des lieux**. Paris: Gallimard, 1984. 7 vol.

NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello, 1934.

NATHANAEL, P. N. P de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. 4 ed. São Paulo, Pioneira, 1997.

NÓVOA, Antônio. Nota de Apresentação. In: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa, Educação, 1997.

OLIVEIRA, Ana de. Colégio Pedro II: Espaço-tempo produtor de políticas curriculares. **Revista Contemporânea**. (UFRJ), v,3, nº 6, 2008 (p. 353-372).

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: Kátia Mota; Denise Scheyerl. (Org.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA, 2006, v. 1, p. 115-146.

PARAQUETT, Márcia (2007). Presença e ausência do espanhol no ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro: questões de ordem histórica e política. In: **I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, H.P. Comunicações, 2007. v. 1.

PEREIRA, J. D. **Formação de professores- pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PICANÇO, D.C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Ed. da UFPR., 2003.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, 2009, 295p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação: - Núcleo Curricular Básico reformulado**. Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 10. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SOARES, Jefferson da Costa. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 - 1941)**. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, Cortez, 2008.

<http://www.cp2centro.net/historia>

Anexos

Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

➤ EIXO 1

Quando e onde ocorreu sua formação?

Quando e como ingressou no Colégio Pedro II?

Que cargos assumiu?

Permaneceu por quanto tempo na instituição?

➤ EIXO 2

Como era o ensino de espanhol à época de seu ingresso na instituição?

Como se caracterizavam as atividades do Clube de Espanhol?

- Quais eram os objetivos desse ensino?
- Que conteúdos e metodologias eram privilegiados?
- Que materiais didáticos/recursos eram utilizados?

Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?

Como ocorreu a inserção da disciplina no currículo regular Colégio Pedro II (1996)?

Marcos temporais – entrevistas

PGE	PROFESSORA CRISTINA YUNGER	PROFESSORA CLAUDIA ESTEVAM
1981	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo a professora, houve atividades de espanhol no Colégio Pedro II entre 1979 e 1981; - Conclui a Licenciatura em Letras em 1983. 	
1984	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza concurso para o Colégio Pedro II, para atuar no ensino de 1º e 2º Graus; - Segundo a professora, não havia aulas de espanhol no Colégio, pois a única professora de espanhol (Josefina Falconi) atuava no SOE. 	
1985	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe a retomada das atividades de espanhol, tendo como base a Lei Estadual (DO 17/01/1985), que institui a obrigatoriedade do ensino de espanhol e a realização, no mesmo ano, do primeiro concurso para professor de espanhol da rede estadual. - É cedida ao Departamento de Neolatinas; - Em 1985, 1986 e 1987, participa das atividades do Clube de Espanhol na Unidade São Cristóvão; - Em 1988, retorna ao Departamento de Ensino Fundamental e o espanhol fica extinto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em 1989, conclui a Licenciatura em Letras.
1990/91/92	<ul style="list-style-type: none"> - Abre um processo de mudança do Departamento de 1º e 2º Graus para o Departamento de Letras Neolatinas; - Em 1992, é aprovada em 1º lugar no concurso para professor substituto de espanhol, e a professora Rita Diogo, em segundo; - Em 1992, são retomadas as atividades do Clube de Espanhol, nas Unidades Engenho Novo e São Cristóvão e, posteriormente, na Unidade Centro; - Em 1995, encaminha uma proposta de alteração do programa de espanhol para o PGE de 1996. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressa no Colégio Pedro II em 1994, após a realização do concurso para professor efetivo no mesmo ano; - Elabora, em conjunto com a equipe de espanhol, uma apostila para as atividades do Clube de Espanhol; - Em 1995, inicia as atividades de docência no Clube de Espanhol.
1996	<ul style="list-style-type: none"> - Participa da implantação gradativa do espanhol na grade curricular. - Monta uma apostila de espanhol instrumental para trabalhar com a 3ª série do Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa da implantação gradativa do espanhol na grade curricular.

Entrevista com a Professora Cristina Vergnano Yunger

P- A primeira pergunta é sobre a graduação. Quando e onde ocorreu?

E- Da graduação? Bom, eu estudei na UERJ, eu fiz vestibular em 1979/80, né? Comecei a graduação em 1980, e terminei no final de 1983. E a colação de grau foi em fevereiro de 1984. Então, eram quatro anos de curso e eu fiz quatro anos certinhos, naquela época era Licenciatura, obrigatoriamente, não existia Bacharelado. Mas tinha muito menos disciplinas da área de Educação do que tem agora e, inclusive, não existia campo de estágio para Espanhol porque não tinha espanhol no CAP e não tinha Espanhol na rede pública. Então, a gente se formava sem fazer Prática de Ensino de Espanhol. Eu só fiz Prática de Ensino de Português.

P- E, com relação ao ingresso no Colégio Pedro II? Como ocorreu?

E- Bom, eu fiz concurso para o Pedro II em 1984, para o Primário. Então eu fiz concurso para o Primário, foi quando o Primário do Pedro II foi criado, né, o Ensino Fundamental, o Primeiro Segmento. Naquela época, tudo estava se construindo; então, até por um problema administrativo, que todos os professores fizeram concurso para 20 horas, mas a gente tinha que trabalhar 22 horas e meia. E, quando os professores se deram conta, tiveram que reformar o Colégio todo e ele passou a ter aula de Artes, aula de Biblioteca, Educação Física, para que os professores dessem a carga horária que eles tinham que dar, dentro do contrato. Aí, depois, aumentaram todo mundo para 40 (horas). Bom, isso foi em 1984, eu trabalhei em 1984 o ano inteiro e trabalhei o primeiro semestre de 1985 porque em 1985 o Estado fez o primeiro concurso para professor de Espanhol. E aí eu fui procurar a Direção Geral do Colégio, a Chefia de Departamento, tudo, para perguntar se o Colégio Pedro II não pretendia implantar Espanhol também porque eu sabia que o Colégio já tinha tido Espanhol. Eu sabia porque a minha irmã estudou lá de 1976 a 1979, não 1977 a 1979, minto desculpe, isso fui eu que estudei, minha irmã estudou lá de 1979 a 1981 e ela tinha uma colega que fazia Espanhol, inclusive, com uma professora que era professora nossa da Uerj também, e era professora do Pedro II. Ela era sozinha na turma. A única aluna da turma tendo espanhol (risos). Mas o Espanhol foi decaindo, decaindo em número de alunos, os professores foram se aposentando, eles não fizeram novos concursos

e a escola ficou sem Espanhol. Mas eu sabia que ele já tinha tido Espanhol e o Estado estava oferecendo Espanhol até por conta da Lei Estadual que dizia que o Espanhol tinha que passar a ser oferecido no Ensino Médio. E aí, eu conversei lá com o pessoal, fiz uma proposta de projeto de Oficinas de atividade livre de Espanhol e isso ficou, caiu no esquecimento. Então, isso foi no início de 1985. Quando chegou mais para o meio do ano, uma coisa assim, eu fui chamada e aí me disseram o seguinte: que tinha uma professora de espanhol ainda na escola, que estava trabalhando no SOE e que ela tinha apresentado um projeto de Oficina de Espanhol e que eu iria coordenar esse projeto e se eu tinha interesse em trabalhar com isso. Então, claro que eu tinha interesse em trabalhar com Espanhol no Pedro II, e aí, em 1985/2, no segundo semestre de 1985, eu saí do Primário, fui cedida ao Departamento de Neolatinas e comecei a trabalhar com Espanhol, com o que eles chamam de Clube de Espanhol, até hoje eles chamam de Clube de Espanhol, no Pedro II, que eu saiba. E aí, eu dava aula para alunos tanto de 5ª a 8ª série quanto dos três anos do Ensino Médio que escolhiam fazer espanhol. E aí a gente trabalhava com conversação, teatro, concurso de poesia, dramatizações, pesquisas. Fazíamos um trabalho bem livre, dinâmico, os alunos gostavam... Mas, como sempre acontece com essas atividades livres do Pedro II, você começa com um monte de gente interessada e, ao longo do semestre, quando vão começando as provas e tal, eles vão saindo, saindo, saindo e, no final do ano, tem sempre uma quantidade muito pequena. E aí, o que eu fazia era o seguinte: eu trabalhava com alunos no contraturno e o meu horário de trabalho era sempre de meio, quer dizer, eu pegava umas 9h, 10h da manhã e ia até umas 13h, 14h da tarde, que era justamente para pegar próximo ao horário de entrada e próximo ao horário de saída, porque não funcionava se eu pegasse nas pontas porque ninguém ia ficar. O aluno da tarde não ia chegar às 7h da manhã para ter aula. Então, eu fazia esse horário. Isso foi o segundo semestre de 1985, o ano de 1986 inteiro, em 1987 eu vim para a Espanha para fazer um curso do Instituto de Cooperação Ibero-americana e fiquei até o meio do ano. Voltei ao Colégio em agosto de 1987, trabalhei normalmente até o final do ano de 1987 e fiz o meu planejamento para o ano de 1988. Quando eu retorno em 1988, quando a gente se apresenta em fevereiro, eu fui informada de que eu voltaria para o Primário, que não ia mais ter Espanhol não, e que eu retornaria ao Primário. Provavelmente, o que aconteceu

nesse meio tempo foi que a professora de Espanhol se aposentou. Ela já tinha muita idade, provavelmente, ela se aposentou, não tinha outro professor de espanhol no Colégio e aí eles me mandaram voltar para o Primário. Isso tudo aconteceu em São Cristóvão, tá? Então eu voltei para o Primário, fui para o Engenho Novo, fui trabalhar lá com CA, depois fui trabalhar com Laboratório e tal e aí, em 1991, de 1991 para 1992, 1991, se não me engano, o Pedro II resolveu abrir concurso para professor substituto e, entre as vagas, havia uma vaga para Espanhol. Eu me candidatei porque a minha ideia era pedir transferência da minha matrícula. Para isso, você tem que entender um pouco o funcionamento do Colégio Pedro II. No Colégio Pedro II, os professores são enquadrados pela titulação, pelo menos era assim... E você era professor de 1º e 2º graus, na época em que eu estudei ainda era 1º e 2º graus. Vinha no contracheque, apesar de a gente ter feito concurso para 1º segmento... Que a gente fez um concurso, foi contratado pela CLP, depois de algum tempo, eles transformaram o concurso de CLP de todo mundo para efetivo, todo mundo ficou professor efetivo, daquele concurso. Quando a gente foi efetivado, a gente passou a ser professor de 1º e 2º graus. Então, esses professores de 1º e 2º graus, pela regra do Estatuto do Pedro II, que aí eu fui procurar e tal, dizia o seguinte: que o professor do Colégio é professor de 1º e 2º graus e ele pode mudar de Departamento, a pedido, desde que (é possível até que em algum lugar de material meu eu tenha guardado isso, mas aí eu teria que procurar para você quando eu voltasse ao Brasil, tá, se você precisar...). Nessa publicação que é o FACTA, que é a publicação dos documentos, funciona como um D.O. interno do Colégio, NE?. Então, nesse FACTA estava lá publicado o estatuto do Colégio, e aí, dizia que você podia mudar de Departamento a pedido desde que isso não representasse ônus para a instituição, quer dizer, você não poderia ter o seu salário aumentado, que você se mantivesse na mesma categoria, então, você não poderia ser promovido, e que houvesse vaga, que houvesse necessidade daquilo e, obviamente, que te liberassem, né? E aí, o que que aconteceu? Mas se em princípio, a liberação, se cumprindo todos os outros requisitos, não havia muito problema de liberação. E eu sabia que tinham vários colegas do Pedro II que estavam naquela época, no ano de 1991, cedidos dando aula para Matemática, dando aula, trabalhando no SOE... Muitos tinham mudado, mudado mesmo, saído do Departamento de Primário que, 1ª a 4ª série, ou CA à 4ª série era um

Departamento. Você tinha Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas. Você tinha Departamento de Anglo-Germânicas, tinha Departamento de Vernáculas, e tinha o Departamento de Ensino Fundamental num “saco só”. O que eu queria era sair desse Departamento e ir para o Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas, se não me engano, era esse o nome... E aí, eu abri um processo no Colégio. Eu disse: Olha só, eu sou professora de 1º e 2º graus; então, eu mudar do Departamento de Ensino Fundamental para o Departamento de Neolatinas não vai afetar o meu cargo, eu vou continuar no mesmo cargo. Eu tenho titulação para isso, eu sou graduada em Português-Espanhol, na época, se eu não me engano, eu já tinha acabado o Mestrado. Eu sou Mestre em Espanhol. Existe a vaga, porque vocês estão fazendo o concurso, se vocês estão fazendo o concurso é porque vocês tem a demanda. E isso não implica mudança de salário porque eu vou continuar com o mesmo salário. Naquela época, eu era professora de 20 horas, eu tinha pedido redução de carga horária. Porque, como o meu concurso tinha sido para 20 horas, eles aumentaram todos os professores do Primário para 40 horas, quando eu voltei para o Primário em 1988, eu acho que em 1989 ou 1990, eu pedi redução de carga horária para voltar às 20 horas originais, porque eu não estava aguentando o pique de trabalhar na 1ª a 4ª série todos os dias. Eu era professora do Estado também. Então, eu fiz esse concurso, eu tinha feito concurso, se não me engano, na mesma época, para a UERJ, porque o concurso da UERJ foi para iniciar em 1992. Eu fui contratada no primeiro semestre de 1992, porque a (professora) Del Carmen estava doente, porque eu passei em segundo lugar e eu só fui efetivada em 1993. Então, eu fiz o concurso para o Pedro II, eu terminei o Mestrado, fiz o concurso do Pedro II e fiz o concurso da UERJ, mais ou menos na mesma época. E aí eu dei entrada no pedido, mas me inscrevi no concurso para garantir. Até a diretora disse: “Mas você vai fazer uma coisa dessas? O concurso é para substituto, você vai largar a sua matrícula efetiva e vai pegar uma matrícula de substituto? Isso é um absurdo...” Eu disse não, eu estou pedindo a transferência. Ninguém respondeu o meu processo, chegou a data do concurso, eu fiz o concurso, passei em primeiro lugar. Nesse concurso de 1992, eu passei em primeiro lugar, a (professora) Rita ficou em segundo. A Rita da Uerj, né. E aí, eu fui correr atrás do meu processo: “Olha só, eu passei, o que houve?” “Ah, professora, não sabemos, o processo sumiu, desapareceu, ninguém deu resposta...”. Aí, eu entrei com outro. Aí

o argumento já mudou, quer dizer, eu argumentei com toda a legislação do Pedro II, dizendo que eu tinha o direito a pleitear a mudança, que não tinha ônus, que existia a vaga e que eu tinha passado em primeiro lugar. Conseqüentemente, eu não estava tirando a vaga de ninguém. Em 1992, eles chamaram os professores do concurso, me chamaram para São Cristóvão, depois chamaram a Rita. Nessa época, eu acho que fomos chamadas só eu e a Rita. A Rita foi para o Engenho Novo e eu fui para São Cristóvão. E, naquele momento, como era substituto, você não tinha vínculo empregatício nenhum, eu aceitei; eu era do Estado, eu era do Pedro II com matrícula efetiva, eu estava no Primário e estava no Estado, né? Então eu fiz, eu peguei o contrato na UERJ que também era sem vínculo e peguei o substituto no Pedro II sem vínculo. Aí, aquele primeiro semestre de 1992 foi uma loucura porque eu tinha minhas duas matrículas e eu estava com dois contratos precários, sem vínculo, e ainda dava aula na Casa de Espanha, era uma loucura. Eu não fazia mais nada a não ser trabalhar. E aí eu ia: São Cristóvão, Engenho Novo, Vila Isabel, Maracanã e Humaitá, né? Eu estava enlouquecida naquela época. Só que, eu tanta pressão fiz que eles responderam o meu pedido de mudança de Departamento e aprovaram minha mudança para o Departamento de Neolatinas e aí eu fui para o Centro. Saí do Engenho Novo, do Primário, e fui com a minha matrícula para o Centro. Quando eu fui com a minha matrícula para o Centro, já não me interessava mais manter o contrato de substituto. Para quê eu ia ficar com uma matrícula no Pedro II e um contrato de substituto no Pedro II? Então, quando chegou no meio do ano, eu esperei terminar o semestre para não deixar as turmas descobertas e, aí, acabou o contrato na UERJ. Eu fui ao Pedro II e solicitei desligamento do contrato de professor substituto. Aleguei motivo de saúde, realmente naquele momento eu estava estafada, exausta, eu não tinha condições de segurar tanta coisa, e aí, eu passei a ficar só no Centro. A única dúvida que eu estou agora é se.. Não, isso tudo aconteceu em 1992 sim. Então, a partir do segundo semestre de 1992, eu estava no Centro como professora efetiva de Espanhol, não precisei fazer outro concurso porque aí, quando eles fizeram o segundo concurso para professor de espanhol, que eu não me lembro agora exatamente qual foi a data, a Rita teve que fazer de novo. A Rita teve que fazer de novo porque ela não tinha matrícula no Colégio. Ela era só professora substituta, então, pra ela se efetivar no Colégio, ela teve que fazer de novo o concurso. Então, nesse concurso, eu estava na banca porque eu era a

professora de espanhol do Colégio. Então, nesse ano eu estava na banca, eu era presidente da banca, o outro membro eu acho que era a (professora) Maria de Lourdes Martini e a outra eu não sei, não sei se era a Mariluci, eu acho que não... Já não me lembro mais, mas eu estava na banca e aí a Rita passou, foi quando passaram a Rita, a Claudia Estevam, a Bete, acho que a Simone, que depois pediu exoneração...

P- Isabela.

E- Eu sei que passaram cinco pessoas, se eu não me engano, nesse concurso, que aí foram dar cobertura às várias unidades. Que a Rita ficou no Engenho Novo onde estava, a Beth e a Claudia foram para São Cristóvão, eu estava no Centro... E a Simone estava no Humaitá. A Tijuca eu acho que era a única unidade que estava sem professor de Espanhol, se não me engano... Se a minha memória não está falhando, foi isso aí que aconteceu. Então, isso aí foi mais ou menos como eu entrei no Colégio. E aí, eu fiquei no Centro até pedir exoneração, que foi em 2000. Em 2000, eu pedi licença incentivada. Foi o seguinte: Era aquela época do (Presidente) Fernando Henrique, estava havendo aquele monte de demissão voluntária e tudo. E aí, eles criaram no âmbito da Educação, o Governo Federal, uma chamada "licença voluntária". Eu estava no Doutorado, eu entrei no Doutorado em 1997, em 2000 eu estava no quarto ano do Doutorado. Naquela época o Doutorado podia durar até seis anos. Estava fluindo tudo muito bem, mas eu até tive uns atrasos também, a coisa ficou um pouco mais lenta porque a (professora) Consuelo ficou doente e tudo mais, e ela era a minha orientadora. Mas estava indo num ritmo legal e eu pedi licença, pedi licença para o Doutorado no Pedro II e na UERJ. Nessa época, eu já estava na UERJ, eu assumi em 1993, larguei o Estado. Eu pedi licença na UERJ. Na UERJ, eu estive de licença em ... Foi o segundo semestre de 2000, eu estava de licença parcial só, eu estava dando aula normalmente. No primeiro semestre de 2001, eu estava em licença total. Voltei no meio do ano. Em 2000... Que eu defendi em 2002. Não, foi em 2001 que eu consegui licença. Eu pedi licença no Pedro II, o Pedro II negou a licença do Doutorado. Aí, eu pedi licença-prêmio, eu tinha duas licenças- prêmio para tirar no Pedro II e o Pedro II negou de novo. Aí, o que eu fiz foi o seguinte: O vice-diretor da Unidade Centro me chamou e disse assim: "Olha só, Cristina, o governo está com uma proposta de licença-voluntária. Você pede

licença por três anos, sem vencimentos, não pode voltar antes de três anos, você vai sair e não pode voltar antes. Para isso, eles te dão seis meses de salário... E, depois disso, você volta.” Isso, se eu não me engano, foi no segundo semestre de 2000. Eu pedi licença, fiquei afastada do Colégio, recebi os seis meses. Os seis meses, na verdade, equivalem à minha licença-prêmio, ao dinheiro que eu ia receber mesmo... E, quando chegou em 2002 – eu teria que ficar de licença até 2003 -, que eu defendi em agosto, ao invés de eu esperar e retornar, eu pedi exoneração. Eu disse assim: Vou ficar só na UERJ, para poder pleitear o Pró-ciência, que era bolsa de pesquisa, tinha que ter Dedicção Exclusiva e tudo e eu pedi para sair. No total, eu fiquei no Pedro II por dezesseis anos. Eu tenho dezesseis anos de Colégio, que eu não levei para lugar nenhum porque foi concomitante com a UERJ, concomitante com o Estado. Então, eu tenho dezesseis anos de contribuição que, se eu fizesse outro concurso, eu poderia levar para outro lugar como tempo de serviço. Mas, nessa época, o Pedro II já tinha feito vários concursos, já tinha outros professores... A Simone tinha se afastado para fazer Doutorado na Espanha. Depois, ela resolveu não voltar, pediu exoneração, e ela está aqui na Espanha até hoje, ela se casou aqui e tudo... A Beth conseguiu 40h no CAp, pediu redução de carga horária, o Pedro II negou, aí ela se exonerou. A Claudia Estevam foi transferida para Brasília porque o marido é militar, ficou um tempo em Brasília, depois ela retornou ao Colégio... Então, nesse meio tempo, o Colégio sofreu várias... Quer dizer, o Humaitá ficou sem professor. Primeiro, o Humaitá ficou sem professor de Espanhol, que a Simone foi para a Espanha, e eles não fizeram um novo concurso, não mandaram ninguém para o Humaitá. Depois, a Beth pediu exoneração, isso foi em 1999 ou 2000, foi mais ou menos por essa época. Eu não me lembro bem, porque houve um problema: “Vamos substituir a Beth em São Cristóvão”, porque Beth tinha 24 tempos em sala de aula. Então, era uma carga enorme e ia fazer um rombo terrível e era na grade curricular, não era atividade extraclasse. Então, uma das pessoas que foi cogitada para ir para São Cristóvão fui eu. Só que aí eu cheguei para a Chefe de Departamento e disse que não, que não tinha sentido, que eu era a mais antiga, eu tinha direito de escolha porque é a regra do Pedro II, a prioridade de escolha era minha. Eu estava muito bem no Centro e no Centro eu também tinha matérias obrigatórias, não era Clube. E eu só tinha 20h. Então, eu iria para São Cristóvão, eu só poderia pegar metade da carga horária da Beth, eu não poderia

pegar a carga horária inteira. Não ia atender às necessidades do Colégio. Na época, eu estava fazendo Doutorado ainda e às sextas-feiras eu estava liberada para ir às aulas da Consuelo, que a Consuelo dava aula sempre às sextas-feiras. E eu tinha uma acumulação lícita com a UERJ, e na UERJ eu tinha 40h e meu horário era tarde e noite. Então, eu não podia trabalhar no Pedro II à tarde porque eu estava na UERJ, se não, a acumulação iria dar ilícita. E eu não podia ir sexta-feira de manhã porque eu estava na UFRJ. Então, eu ia ao Pedro II, basicamente, segunda e quarta de manhã. Cobria perfeitamente bem a minha carga horária de 20h. Mas não ia atender à Unidade de São Cristóvão porque a Beth trabalhava de manhã e de tarde, e trabalhava os três dias... Não tem necessidade. Têm outras unidades que têm professores de 40h, trabalhando com atividades extraclasse, e que são mais novos do que eu no Colégio, e podem ir para São Cristóvão. E, no final das contas, realmente, a Chefia do Departamento deu outra organização e eu continuei no Centro. Mas não demorou muito tempo porque eu pedi o afastamento, a licença voluntária, e saí também. Então, nessa época, foi uma época bem conturbada no Pedro II em termos de espanhol porque a gente estava ocupando grade curricular no Ensino Médio, no Centro, em São Cristóvão, tinha começado a introduzir grade curricular no Engenho Novo à noite, que a Rita eu acho que dava aula para turma da grade curricular à noite e, se não me engano, eu estava introduzindo na Tijuca também. Eu não tenho certeza, mas estava. E foi uma época em que se perdeu professor por conta dessas situações. Então, foi um período meio difícil lá para o Colégio de reorganização de professores, mas já havia vários professores nessa época. Se eu não me engano, já estava... Esqueci o nome dela... Uma professora da Tijuca... Foi até ex-aluna nossa da UERJ... Agora fugiu o nome... Tinha na Tijuca, tinha no Engenho Novo... Bom, acho que eu respondi tua pergunta...

P- Você falou da sua irmã, que teve espanhol de 1979 a 1981...

E- Minha irmã não, foi uma colega dela, de turma...

P- ...Porque eu queria saber se era a mesma professora da época que você entrou, do Clube...

E- Não, não. A professora que dava aula nesse período, de 1979 a 1981, era a Josefina Aliprandi Falconi, que foi professora minha na graduação de Literatura e

Cultura Espanhola e Hispano-americana. A Josefina só dava aula de Literatura e Cultura na UERJ. O problema é que essa outra professora, eu esqueci o nome dela agora, essa que estava na época que eu estava também, ela devia ser de São Cristóvão também, imagino eu. A Josefina dava aula em São Cristóvão e a minha irmã estudou no Pedro II de São Cristóvão. Josefina dava aula na Tijuca e em São Cristóvão. Só que na Tijuca ela dava aula de Francês porque, como havia muito poucos alunos interessados em espanhol, ela tinha que fechar a carga horária dela com língua francesa. Então, ela dava aula de Espanhol para os pouquíssimos alunos que escolhiam o Espanhol e dava aula de Francês. Nessa turma da minha irmã, minha irmã estudava inglês, ela tinha um colega que estudava francês e tinha essa colega que estudava espanhol. Então, as turmas eram divididas. iam fazer línguas em salas diferentes de acordo com a solicitação de disciplina. Se não me engano, as três estavam na mesma turma. Aí, essa menina, ela teve aula de espanhol durante o curso todo de 2º grau, Ensino Médio, e teve pelo menos um ano em que ela era a única aluna da turma, ou era a única aluna da turma da minha irmã que tinha espanhol. Era a única que tinha escolhido espanhol. Essa outra professora eu não sei, devia dar aula de espanhol nessa mesma época também, imagino. Mas eu também imagino que tivesse muito complicada a situação. Tanto é que, quando eu entrei para dar aula de Espanhol, ela nem estava dando aula, ela estava no SOE. O Colégio já não oferecia mais espanhol fazia muito tempo. Ou porque os alunos não se interessavam, foram não se interessando, não se interessando e eles tiraram. O problema é que a Josefina morreu em 1984. Em 1984? Não. A Josefina foi à minha formatura porque ela foi paraninfa da minha turma em 1984 e ela estava fazendo mestrado, se não me engano, e ela morreu, acho que foi nesse mesmo ano. Atropelada. Ela foi buscar a dissertação dela e tal e ela morreu num acidente. E, não sei se o espanhol foi suspenso com a morte dela, ou e continuou existindo com outra pessoa e depois morreu por falta de aluno mesmo. Aí, você teria que procurar nos anais do Colégio. Mas eu sei que nessa época, nesse período, até 1981, a coisa estava muito pouca. Tinha muito pouco professor. Tinha muito pouco aluno, e quase não tinha aula e os professores eram obrigados a completar a carga horária deles com outra coisa. Como a Josefina estava no Departamento de Neolatinas e estudou na época em que você fazia Neolatinas, então você estudava Francês, Italiano e Espanhol na graduação, ela podia dar aula de qualquer uma

dessas matérias. A outra professora eu não tenho certeza, talvez fosse mais nova que a Josefina e talvez tivesse feito só Português-Espanhol e tivesse que completar a carga com Português, mas aí era outro Departamento e ficava mais complicado, entendeu?

P- Entendi...

E- Porque o Francês e o Espanhol estavam no mesmo Departamento, então era fácil gerir isso. “Olha, você não está dando Espanhol porque não tem aluno, então você vai dar Francês.”

P- Quando você entrou no primário não existia o Clube de Espanhol...

E- Não, era isso que eu estava falando, nessa época, que eu entrei em 1984, o Espanhol estava morto na escola. Não tinha Espanhol no Pedro II mais. E a única professora de Espanhol que restava, pelo que eu entendi, que era essa professora, ela nem estava dando aula, ela estava no SOE. Quer dizer, em princípio, até em 1981, em São Cristóvão, existiu turma de Espanhol porque essa colega da minha irmã teve aula de Espanhol, mas em 1985 já não tinha mais Espanhol nenhum. Então, é possível que entre 1982, 1984 e 1985, o Colégio não tivesse Espanhol mais...

P- E o Clube? Quando você entra para o Clube...

E- Quando eu entrei emprestada no Departamento de Neolatinas foi em 1985. Aí, a gente cria o Clube de Espanhol no segundo semestre de 1985 em São Cristóvão. Não existia Espanhol em outra unidade. Pelo menos, não que tenha notícias porque eu quis fazer um concurso de poesia e tal e entrei em contato com diretores de outras unidades. Não havia professor de Espanhol em outras unidades e não havia mais professor de Espanhol dentro do Departamento de Neolatinas. O Departamento de Neolatinas naquela época só tinha professores de Francês. Italiano o Colégio não oferecia mesmo... E só tinha professores de Francês e tinha essa professora de Espanhol que estava no SOE, mas ela se aposentou antes do Clube ser extinto porque houve uma situação assim, de inexperiência minha, se não me engano, isso foi em 1986. Eu quis fazer o tal concurso e eu tinha tido uma... O Diretor Geral do Pedro II tinha me chamado um dia e eu tinha ido lá. Eu não me

lembro se eu que tinha ido procurar ou se foi ele que me chamou. E, na conversa, tinha sido dito o seguinte: “A professora ‘Fulaninha’ pediu aposentadoria. Então, agora você vai ser a sua própria coordenadora porque não vai ter mais coordenação e você vai ser a única que vai dar Espanhol na escola.” Isso o Diretor Geral, não foi o Diretor da Unidade de São Cristóvão. Por isso, eu sei que não havia mais professores de Espanhol, pelo menos, não atuando com o Espanhol. E aí, claro, ele não fez nenhuma portaria me tornando coordenadora de nada porque não tinha sentido. Você imagina uma pessoa ser coordenadora dela mesma... Mas aí eu fiz uma cartinha para os diretores para falar do tal do concurso e assinei do lugar da coordenação porque o Diretor Geral tinha falado, e eu tinha um ano de serviço público só no Pedro II, um ano e pouco, ou dois anos. Ainda estava muito “verde”, era nova, não tinha muita experiência. E, como o Diretor tinha falado isso, eu achei que não tinha problema. Olha, isso deu uma confusão! A Chefe do Departamento me chamou, disse que eu tinha me autopromovido a cargo... Não ganhava nada com isso, não tinha hora, não tinha nada. E que tinha passado por cima dela, que tinha feito as coisas sem ela saber, me ameaçou de inquérito administrativo. Aí, eu pedi desculpas, inclusive, por escrito. Eu disse: não, não. Foi uma falha minha na hora de escrever, porque eu deveria ter posto “P/”, “assinar pela coordenação”, e não era minha intenção... Eu não sei como as coisas funcionam no Colégio, eu trabalho mais ou menos sozinha, não tem outros professores, e não fazia nem muito sentido, eu estava assinando pela coordenação, não estava assinando como coordenadora de nada. Aí, tudo bem, tudo esclarecido, eu fiz a carta, não deu mais problema nenhum. Eu continuei com o trabalho de espanhol. Mas eu só estou contando isso para você ver que não havia naquela época outro professor. Eu estava sozinha... Mas não havia a cadeira de Espanhol efetiva. Então, nesse momento, 1985, 1986 e 1987, havia Clube de Espanhol, não havia Espanhol na grade curricular e não havia outro professor de Espanhol no Colégio, na verdade, nem havia professor de Espanhol no Colégio. A que havia tinha se aposentado e eu não era professora de Espanhol. Eu era professora de 1º e 2º graus, lotada oficialmente no Ensino Fundamental e cedida ao Departamento de Neolatinas. Em 1988, eu volto para o Departamento de Ensino Fundamental e o Clube de Espanhol fica extinto. Então, em 1988 não tem Espanhol no Colégio; em 1989, não tem Espanhol no Colégio; em 1990, não tem Espanhol no Colégio; em

1991, não tem Espanhol no Colégio. O Espanhol volta ao Colégio em 1992 com o concurso para substituto. E aí, o que acontece é o seguinte: Ele volta a São Cristóvão como Clube; ao Engenho Novo, com a Rita, como Clube; e, quando eu consigo mudar a minha matrícula para o Centro, ele vai para o Centro também como Clube. Então, em 1992, o Espanhol não está na grade curricular, ele é atividade extraclasse. No primeiro semestre, ele funciona em três Unidades: no Engenho Novo, com a Rita, e no Centro e em São Cristóvão comigo. No segundo semestre, eu saio do contrato, suspende-se o Espanhol em São Cristóvão e o Espanhol fica no Centro e no Engenho Novo. Em 1993, eu acho que é quando acontece o outro concurso e é quando o Espanhol entra na grade curricular, se não me engano, se eu não estou enganada... Deixa eu ver se, por acaso, eu estou com o material de Espanhol do Pedro II aqui... Eu tenho um arquivo aqui no meu computador. Se ele abrir, eu te digo... Aqui. Em 1996, há uma proposta para o programa de Espanhol do Plano Geral de Ensino do Colégio Pedro II, que eu fiz em 1995. Está aqui: "Proposta apresentada pela professora Cristina Vergnano Yunger à equipe de Espanhol e ao Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras do Colégio Pedro II, a 21 de novembro de 1995". Nesse ano, estava havendo uma Reforma do Plano Geral de Ensino do Colégio para 1996, para ser aplicado em 1996. E aí, como eu dava aula para o 3º ano, e era leitura que a gente trabalhava, eu me encarreguei de fazer a proposta do plano de ensino do 3º ano do Ensino Médio para as minhas colegas de espanhol. Os 1º e 2º anos do Ensino Médio, do Segundo Grau, ficaram com outras colegas. Deixa-me ver se eu tenho outra coisa do Pedro II aqui que me dê uma data mais precisa de quando a gente começou a dar aula regular... Apostila... Porque pode ser que eu não tenha isso aqui... Pode ser que eu só tenha isso em casa, lá no Brasil... Porque, como eu não estou mais trabalhando com o Pedro II, bom, eu posso ter retirado isso daqui... Ah, tem uma pasta aqui: "Pedro II". Vamos lá! Eu não dava provas na época do Clube, se eu tenho prova aqui, eu tenho prova de 1997, 1998... É possível que o Espanhol tenha entrado para a grade curricular, realmente, em 1995 ou 1996 porque provas aqui. Claro porque eram antigas e antes de eu ter esse sistema de computador eu posso ter perdido. Mas nesse computador aqui as provas que eu tenho são de 1997 para cá. Deixa eu ver os exercícios... Eu tinha uma apostila do Pedro II que eu montei... Isso aqui é o programa... *"Estudo feito pelas professoras Cristina Sousa Vergnano Yunger e Rita de*

Cássia Miranda Diogo para 1ª série, 2ª série, 3ª série.” De que ano foi isso? “*Disposições gerais: a língua estrangeira (...)*”. Então, se isso aqui já está citando 1996 é porque isso aqui foi uma proposta para essa época. Eu acredito que o Espanhol tenha entrado oficialmente na grade curricular a partir de 1996. Eu não tenho certeza absoluta, mas é o que está parecendo pelas propostas de programa, pelos... Em 1996, “Semana da Hispanidade”, 1996, turmas 209 e 211. Então, em 1996, existia Espanhol no 2º ano. Isso deve ter começado em 1995. Porque, no início, eu dava aula nos três anos do Ensino Médio. A apostila que eu fiz para o 3º ano do Ensino Médio é datada de 1997. Isso quer dizer que o 1º ano deve ter começado em 1995. A não ser que a gente tenha dado espanhol para o 1º e 2º ano em 1996. Aí, realmente, precisava verificar no Colégio, mas o que eu tenho aqui. Em 1994, ainda era Clube de Espanhol... Eu recebi alunas de prática de ensino no Pedro II, acho que em 1997... Isso aqui foram livros que eles leram na prática de ensino... Na verdade, o que eu posso te dizer com certeza pelos exercícios que eu tenho aqui é que em 1994 ainda era Clube e que em 1996 com certeza já era turma. Em 1997, eu tinha 3º ano, se eu tinha 3º ano em 1997, ou em 1996 o Espanhol foi dado, concomitantemente, com o mesmo programa, para alunos de 1º e de 2º anos; e, em 1997, eu tinha 2º e 3º, ou começou em 1995, eu não estou é encontrando nada de 1995 aqui. Eu só estou encontrando de 1996, em termos de exercícios, exercícios já de turma mesmo, turma regular, eu já estou encontrando a partir de 1996: prova, exercício e tudo mais. O mais provável é que tenha acontecido isso: que eu tenha tido 1º e 2º ano com o mesmo conteúdo em 1996 e, em 1997, eu tinha 3º ano e, a partir daí, tenha-se começado a acertar. Com o material que eu tenho, é o máximo que eu consigo fazer por você, em termos de informação.

P- Qual a demanda do Clube de Espanhol? A partir de que demanda ele nasce? É uma demanda dos professores ou de alunos? Porque tinha também o Clube de Francês, não tinha? Eu queria saber se foram criados ao mesmo tempo ou não...

E- Quando em 1985 eu vou procurar a Direção do Colégio para propor a atividade extraclasse de Espanhol, nessa época, eu acho que eu tomei conhecimento da existência do Clube de Francês. Eu não me lembro exatamente, mas é possível que sim. Por que, se não, de onde eu teria tirado essa ideia? Mas o que motivou eu procurar a Direção foi a Lei de obrigatoriedade de oferta do Espanhol do Estado e o

concurso para professor de Espanhol do Estado. Então, o fato de o Estado do Rio de Janeiro ter criado um artigo falando da obrigatoriedade da oferta do Espanhol e ter feito um concurso para o Ensino Médio me deu uma ponte para chegar e procurar o Colégio Pedro II e dizer assim: se o Estado que é o Estado está oferecendo e o Pedro II já teve Espanhol no passado, eu sei por causa da época que a minha irmã estudou aqui, por que não oferecer Espanhol aqui também? Mas eu procurei, levei o papel, levei a proposta e tal, e não tive eco para essa resposta e o negócio aparentemente morreu por aí, e eu voltei a dar minha aula normalmente no Primário. Um belo dia, me chamam, me convocam. E aí, dizem: “Olha só, tem um projeto para oferecer Clube de Espanhol, tem uma professora que está no SOE e ela está interessada, e nós queremos saber se você está disposta a trabalhar”. Aí, eu: “Claro”. Eu não sei dizer para você porque isso não chegou a mim, porque eu nem era do Departamento, então, eu não tenho como dizer para você: “Olha, realmente, o Departamento discutiu a Lei do Estado, chamou a atenção, os alunos demonstraram interesse, então, eles resolveram. Ou, se o meu projeto, que foi encaminhado, demandou algum tipo de discussão dentro do Departamento, chamou a atenção de uma professora de Espanhol que era do Departamento e que estava afastada e, aí, resolveram desencadear isso. Inclusive o projeto que apresentaram era muito parecido com o que eu tinha proposto também. Então, é possível que eu tenha desencadeado, sem querer, um movimento. Mas eu não tenho como dizer para você se foi ou não foi porque isso nunca foi dito. O que me foi dito oficialmente foi: “Há uma professora de Espanhol que está lotada no SOE e ela apresentou um projeto de Clube, já existe Clube de Francês, e nós queremos saber se você tem interesse em trabalhar”. Então, em princípio, essa é a versão oficial. Versões oficiosas, não sei, eu só posso supor. O que eu posso te dizer é: eu fui procurar em 1985 a direção do Colégio com essa proposta de Clube, mas não obtive nenhuma resposta para a minha proposta. Em compensação, meses depois, eu fui contactada com essa proposta da professora que estava no SOE, que queria criar o Clube de Espanhol ao modelo do Clube de Francês que já existia. Agora, isso, como foi criado, foi suspenso. E havia alunos. Não havia muitos alunos, tá? Porque é o que eu te falei. A gente ia de sala em sala, no início do ano, fazendo a propaganda e tudo... Muitos alunos se matriculavam, se inscreviam, mas, à medida que começavam as Provas únicas do Pedro II, os alunos abandonavam. Agora, os

que ficavam eram muito participantes. A gente fez teatrinho, fez grupo de música, montou texto, fez concurso de poesias, fez várias coisas. Esse material ao longo dos anos eu fui perdendo, não guardei. E também não era muito simples. Naquela época não tinha muito recurso computacional para digitalizar tudo isso; então, eu perdi mesmo. A forma de trabalhar era uma forma mais ou menos comunicativa. Então, se ensinava com aqueles diálogos, entendeu? Com as funções comunicativas de cumprimentar, despedir, pedir informação e tudo, e se trabalhava muito questões culturais; então, com letras de música, com pratos típicos, com festas típicas, com costumes, se usava muito texto para isso, e se fazia um trabalho livre, sem avaliação, sem prova. Aí, era um momento que os alunos estavam lá, a gente fazia festinha, fazia festinha da “Hispanidade”. Eu me lembro de uma época que a gente fez sangria de suco de uva. A gente não ia fazer sangria de vinho na escola... Mas, levou suco de uva, sem açúcar, sem água, levou as frutas, a gente fez sangria. Eu não me lembro se teve uma vez que a gente conseguiu fazer “tortilla”, ou se eu só idealizei e os alunos levaram, entendeu? A gente tentava ver de outros lugares também, não só da Espanha. E o material naquela época era muito pobre, a gente tinha muito pouco acesso. Hoje a gente tem internet e acha tudo, mas naquela época o material de espanhol autêntico disponível era muito raro. Então, qualquer coisinha que a gente conseguisse botar a mão, a gente usava.

P- Então, não tinha um livro para essa oficina, esse Clube?

E- Não, não tinha livro. A gente criava os exercícios... Eu nem sei se eu tenho algum exerciciozinho aqui ainda da época de Clube. Eu creio que sim. Esse de 1994 que eu falei para você... Ele foi salvo... Não, isso aqui já é exercício de turma mesmo. Ah tá, esse aqui é de 1994. Então, as unidades, é uma apostilinha que eu montei: *“Saliendo de compras”*; *“Pasándolo bien”*; *“De vacaciones”*; *“Buscándose trabajo”* e *“Enviando noticias”*. Então no *“Saliendo de compras”* as funções comunicativas eram: *“Salir de compras es una actividad muy común en nuestra sociedad. Compramos de todo y lo pagamos de formas distintas. La publicidad nos invita a consumir más y más y la industria siempre crea un nuevo producto para atender a las necesidades y deseos de la gente. Vamos a ver las expresiones propias de esa actividad y, después, crear nuestros diálogos, practicándola. No te olvides que una persona bien educada usa siempre por favor al pedir algo, sea una información, un*

objeto, o la acción de otra persona, y gracias a fin de agradecer cuando obtiene lo que quería.” “Entonces, al comprar, se puede decir...” Aí vem “*El comprador*” e “*El vendedor*”. Vem a unidade, vêm as explicações, os exemplos de diálogo, vem a compreensão oral, vem o fragmento de propaganda de uma revista, vem compreensão leitora, vem fragmento inicial de “*Maribel y la extraña familia*”, que era um vídeo, um filme. Aí tem outros textos, tem outra publicidade, tem uma proposta de produção escrita. Depois, o “*Pasándolo bien*”. “*Funciones comunicativas: En todos países del mundo el tiempo de ocio es un momento importante de la vida del individuo, pues promueve el equilibrio emocional y físico...*” Aí, vinha o texto, a explicação, e vinha... Depois, o que eu posso fazer é tentar enviar. Só que não está completo... E só tem, de exercícios prontos, só tem mesmo essa... Aqui comigo eu só tenho essas duas etapas: o “*Saliendo de compras*” y “*Pasarlo bien*”. “*De vacaciones*”, “*Buscándose trabajo*” e “*Enviando noticias*” eu não tenho aqui. Mas é a proposta do Clube de Espanhol de 1994.

P- Aí, seus alunos eram de 5^a a 8^a e Ensino Médio, não é, do Clube?

E- Alunos do Clube...

P- Você não chegou a dar aula para funcionários não, não é? No Clube?

E – Naquela época, só tinha aluno.

P - E com relação ao Espanhol na Grade Curricular? Quando ele entra, como eram as decisões curriculares? Tinha livro, não é?

E - Aconteceu o seguinte: Decidiu-se dar ao 1^o e ao 2^o anos um caráter mais comunicativo, e o 3^o ano voltado para leitura, visando à preparação para o vestibular. O programa do 3^o ano fui eu que fiz; isso naquela época, depois de 2000, eu não sei o que aconteceu. Mas você vê que o Plano Geral de Ensino de 1996, a proposta de grade curricular para o 3^o ano do Ensino Médio fui eu que montei. As propostas do 1^o e do 2^o ano são mais comunicativas. Eu lembro que foi adotado um livro. Era um livro da SGEL. Eu não lembro agora... Acho que era um

livro do Aquilino Sánchez. Não tenho certeza, mas acho que era um livro da SGEL. Eu, pessoalmente, não gostava do livro. E esse livro foi usado no 1º e no 2º ano, o mesmo livro. E no terceiro ano tem uma apostila com textos de fontes diferentes e tal e com uma proposta de compreensão leitora. É importante dizer que em 1993, quando eu entrei para a UERJ, eu entrei para trabalhar com (Espanhol) Instrumental. A vaga que criaram para mim na UERJ, quer dizer, abriram a vaga. Eu tinha feito o concurso, tinha passado em segundo lugar, a vaga que eu consegui foi para Espanhol Instrumental. Eu demorei vários anos para conseguir dar aula para a Grade Curricular. Eu acho que eu só consegui turma de Espanhol em 1995. Os dois primeiros anos na UERJ, eu só dei aula para o Instrumental. Em 1995, a UERJ abriu um programa chamado PAAG, Programa de Apoio e Assistência à Graduação, uma coisa assim... E os professores aplicavam projetos que fossem voltados especificamente para a graduação e ganhavam uma verba. Então, nessa época, eu apresentei um projeto de montagem de uma apostila para o Espanhol Instrumental. Eu montei a apostila do nível todo, depois, montei a apostila do nível 2 menor que a do nível 1, na verdade; e é uma apostila que, até hoje, ainda dá uma orientada no trabalho de Instrumental, o pessoal ainda pega... mais ou menos ... Os textos estão desatualizados, eu nunca mais mudei a apostila, nunca mais revisei. Hoje, eu modificaria muita coisa nessa apostila, mas o fato é que ela dá uma, em geral, ela serve como um roteiro porque o programa de instrumental serviu de base para a montagem dessa apostila, e a apostila também influenciou a forma de organizar algumas coisas de Instrumental. Então, as coisas estão muito casadas. Dá para o professor de Instrumental pegar e ter uma noção do que ele está fazendo. Então, você vê, quando eu montei a apostila em 1996, para o Pedro II, para 1997 trabalhar com o 3º ano, ela tem muito da influência do trabalho que eu tinha feito na UERJ. Quer dizer, muito do que eu tinha pensado, inclusive, no início, eu trabalhava com o material, algumas coisas tiradas dessa apostila da UERJ. Claro que o objetivo, o nível era outro, então, eu escolhi outros textos e tudo; mas, em princípio, o que eu estava fazendo era preparar a garotada para o vestibular. Então, se eu estava trabalhando com o vestibular, era basicamente compreensão leitora e tinha o *background* da UERJ para isso. Depois que a gente chegou no 3º ano, como eu só tinha 20h, eu só pegava 3º ano. A outra professora, entrou outra professora que foi a Isabela. A Isabela pegava 1º e 2º e eu pegava o 3º (...). Se eu não me

engano, eu tinha uma turma de 2º ano também. Mas, o que se começou a fazer era adotar livro didático e depois eles mudaram o livro no Pedro II (...) Então, no 1º e no 2º adotavam o livro didático, com um enfoque mais comunicativo, e no 3º ano se trabalhava com o material feito pela professora, de compreensão leitora, até porque não havia livro para isso.

P- Então, o espanhol entra na grade já com três tempos semanais?

E- Três tempos semanais.

P – Nessa época, quer dizer, desde sempre, foi Departamento de Neolatinas?

E – O nome era Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras Modernas.

P – Espanhol e Francês. E a Chefe na época era de Francês. Não era a professora Sary?

E – Quando eu entrei era a professora Sary. Quando eu saí era... Esqueci. Inclusive, durante muito tempo, nem havia Coordenação de Espanhol. Passou a haver Coordenação mesmo de Espanhol depois que eu saí porque aí eu acho que a Claudia foi, depois, acho que a Isabela foi. Porque antes não tinha. Eu não sei quem era a Chefe. Nem sei se chegou a existir Chefe de Departamento de Espanhol, mas, até onde eu tive notícia, a Chefia de Departamento era sempre uma professora de Francês.

P- Você falou que dava aula mais para o 3º ano. De 1º e 2º, você tem alguma ideia se era utilizado algum material além do livro?

E – Olha, na época em que eu peguei 1º e 2º, a gente não conseguia dar conta do livro, que era muita coisa, entendeu? E no Pedro II tinham umas semanas de prova em que parava tudo, era difícil trabalhar todo o livro. Eventualmente, se levava um texto, um extra, alguma coisa, mas eu acho que eu não tive muita condição. Os outros professores, eu não sei. É possível até que sim, entendeu? Que levassem

alguma coisa, um vídeo ou uma música, mas o volume de matéria do livro era grande para dar conta. Apesar de que o Pedro II era privilegiado, tinha três tempos por semana. Em lugar nenhum você tinha tantos tempos de aula para dar língua. Dava até para fazer um trabalho bem legal...

P – Aí, no caso, sendo de Neolatinas, o que era discutido em relação ao Currículo de Espanhol era discutido em conjunto, não é? Espanhol e Francês?

E – Não, não necessariamente porque o Pedro II tem ou tinha, naquela época, o Plano Geral de Ensino (PGE). O Plano Geral de Ensino representa o programa curricular de cada coisa. Ele era encaminhado pelo Departamento, não resta dúvida, mas você vê que... A minha parte, pelo menos, de leitura, foi encaminhada ao conjunto de professores de Espanhol. Então, as professoras de Espanhol decidiam e, depois, levavam ao Departamento. Não havia muita interferência nem nossa em relação ao Francês, nem do Francês em relação a nós. Era muito específico. Havia certa liberdade de decisão, entendeu?

P – Eu estou aqui com o documento, seu e da (Professora) Rita, de proposta de mudança para o PGE... Nesse documento, vocês falam da proposta de *“uma radical alteração do que se havia feito até hoje nas aulas de espanhol”*, que eram mais gramaticais, para uma proposta mais comunicativa, enfim. E vocês citam a LDB de 1996, o PCN de Ensino Fundamental. Ele é de 1998, porque vocês citam uma entrevista de 1998.

E- O Colégio vai começar a oferecer o Espanhol em 1996, 1995, mais ou menos assim. O 1º e 2º anos, a gente adotou livro que, apesar dos livros se dizerem comunicativos, você sabe que eles têm gramática, gramática, gramática... E aí eu comecei a fazer a ensinar gramática nos 1º e 2º anos. As turmas eram muito grandes. Eu não me lembro agora se naquela época a gente dividia turma no Pedro II ou se algumas turmas eram só de Espanhol e outras turmas eram só de Francês e outras só de Inglês. No Estado, eu lembro que a gente dividia a turma. Aí, ficavam com grupos pequenininhos, grupos de 15 alunos, era melhor para se trabalhar. No Pedro II, realmente, eu não consigo lembrar. Porque, se a gente trabalhava inteira... Porque, quando eu saí, era turma inteira, isso eu tenho certeza. Se a gente pegava turma inteira, não dava muito para fazer outras coisas. E aí, a gente seguia o livro

que tinha esse caráter muito gramatical, porque o livro tinha esse caráter. O que eu e a Rita propusemos ao grupo era que se fizesse uma mudança mais radical e desse esse caráter mais social, porque fala do “eu”, do “cidadão brasileiro-latinoamericano” e tudo. Inclusive, o objetivo é a leitura no 3º ano, mas ele seguia o plano temático, o gancho dos outros anos. Só que eu não me lembro, não sei dizer para você se isso colou ou não colou. Entendeu? Eu, realmente, não consigo me lembrar disso. Teria que ver, você tem que pegar os PGEs, os Planos Gerais de Ensino, que estão arquivados no Colégio. Se você for ao Colégio você deve encontrar que é o de 1996, que é o que faz a grade de Espanhol. E, depois, ver no PGE seguinte para ver se ele tem, realmente, alguma mudança enquanto ainda estava... E PGEs mais recentes porque eu sei que, depois que eu saí, que o grupo de espanhol já estava bem mais consolidado, já havia Coordenação de Espanhol, eu lembro que houve reuniões de discussão de programas e houve mudanças. Mas eu não sei dizer para você que tipo de mudanças porque eu, realmente, estava afastada. Se você falar com a Claudia ou com a Isabela, eu acho que são as pessoas que estiveram mais na frente da Coordenação e tudo, é possível que elas tenham essa informação, mas eu já estava fora.

Entrevista com a Professora Claudia Estevam

P- Quando e onde ocorreu sua formação na graduação?

E- Bom, minha formação eu fiz a graduação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e terminei o curso de Licenciatura em 1989. Então todo o curso de graduação e Licenciatura foi feito na UERJ. O meu ingresso no Pedro II através de concurso foi em 1994, ao finalzinho de 1994. Entrei no dia 26 de dezembro de 1994 e estou no Colégio até hoje vai completar 18 anos. Hoje eu estou eventualmente no cargo de Adjunta no Departamento e tive oportunidade de estar por duas vezes como coordenadora da equipe de espanhol.

P- Durante que períodos?

E- Olha, o primeiro período foi de 2002, quando eu voltei de licença-maternidade, 2003, 2004. E aí eu saí do cargo porque eu pedi uma licença sem vencimento e morei em Brasília por dois anos e meio. E aí quem ficou no cargo foi outra colega. Depois, eu voltei à coordenação da equipe no ano de 2010, porque eu pedi licença no ano retrasado, então, eu voltei à função de adjunta, quer dizer, menos de adjunta e mais de coordenadora de espanhol em 2010. E aí fiquei dois anos no cargo e saí porque eu pedi licença sem vencimentos e agora eu estava, como não tinha nenhum colega interessado no momento, eu acabei voltando por esse período até as eleições, as próximas eleições. Vai começar agora, na verdade, esse período novo de coordenação vai começar a partir de abril, depois das férias.

P- Como era o ensino de espanhol à época de seu ingresso na instituição?

E- No ano de 1995, porque eu fui chamada assim que passei para esse concurso, eram duas vagas para esse concurso de 1994, e eles só aprovaram um número bem restrito. Então, eles aprovaram três professores para esse concurso. Eu fui chamada logo, eu e Isabela. Então, nós começamos a trabalhar no curso de espanhol porque o espanhol ainda não fazia parte da grade curricular.

E nós trabalhamos, então, durante todo o ano de 1995 com o curso de espanhol que tinha, nós montamos todo o material dentro de uma perspectiva, eu vou dizer assim, multifacetada, porque até tinha algumas coisas de estrutura da língua, mas a gente queria elaborar algo diferente, então, esse material, comparado ao que a

gente tinha na época era um material bastante diversificado porque a gente dividiu em unidades temáticas. Então era “Conociéndonos”, “La vida en la ciudad”, então, a gente procurava trabalhar não com foco nas unidades como unidades estruturais, mas com o foco mais comunicativo, eu poderia dizer assim. Então, nós montamos todo esse material, nesse material aparecia sempre uma parte forte de textos, textos orais e textos escritos, a gente começava sempre por uma compreensão leitora para trazer ao aluno as questões temáticas e da vida dele. Quer dizer, era uma coisa que a gente considerava muito importante tomar como foco a vida do aluno, não olhando para fora, mas para dentro do contexto desse aluno. E ali a gente deixava já preparadas algumas atividades de compreensão auditiva, que a gente gravava num CD na época, e de produção de texto. Então, nessa apostilinha que a gente fez com dois anos, eram dois anos o curso, no primeiro ano, algo bastante básico, mas com uma carga bem grande das questões relacionadas à semântica, à parte temática, e já o segundo ano com foco um pouco mais profundo na estrutura da língua, nas competências discursivas. Então, era um material que tinha esse foco, montado pelos professores que estavam ali na época: eu, Isabela, Rita de Cássia, Cristina Vergnano participou muito na questão da organização também. E esse material foi usado, então, durante esse tempo de curso e mesmo depois quando o Espanhol entrou na grade nós mantivemos o curso de espanhol durante algum tempo até que a gente tivesse a plenitude da carga na grade curricular. E aí eu acho importante também, eu não sei se tem uma pergunta sobre isso, mas, na verdade, a presença do espanhol nesse concurso não era com essa especificidade do ensino do espanhol. Eu acho que nesse momento em que o Colégio faz esse concurso para professores ele tenta resgatar um pouco da sua história, de ensino humanista, da educação humanista. Porque nesse concurso, depois de muitos anos em que não havia outras línguas estrangeiras no Colégio, o francês e o inglês como línguas hegemônicas porque elas aparecem na formação do aluno, na formação básica do aluno, a partir, naquela época era do 5º ao 9º, hoje é a partir do 6º ano, mas acontece nesse momento o concurso para alemão, então, são chamados dois professores de alemão para o Colégio, dois professores de Espanhol e também algumas vagas para Francês e para Inglês. Então, o Colégio nesse momento tenta resgatar um pouco da sua história, de aspectos fundamentais do Colégio, que tem uma história de um ensino que privilegia o ensino das línguas,

esse Bacharelado com uma carga bastante grande do ensino de línguas e, então, eu acho que isso é importante em termos de história. Porque depois esses professores de Alemão saem e não há uma tentativa de resgate, enquanto que o Espanhol, porque existe uma Lei que nos mantém na grade curricular e o Colégio procura atender a essa demanda e respeitar essa legislação, então, outros concursos acontecem para espanhol, como foi o caso do concurso de 2002, no qual eu estive na banca e depois o último concurso de 2006. Então, eu acho que, historicamente falando, esse concurso de 1994 tem um viés de resgate um pouco da história do ensino de línguas na instituição.

P – Esse concurso de 1994 entram cinco professores?

E – No meu concurso entramos eu e Isabela. Então, primeiro e segundo lugar, nós entramos. E, depois, Simone Nascimento Campos. Não, entramos eu e Simone, na verdade, desculpa. E Isabela é chamada no ano subsequente, não sei se em meados de 1995 ou início de 1996. Isabela é chamada logo depois e aí nós temos nós três como professoras montando esse material com Rita de Cássia Diogo e Cristina Vergnano que já estava no quadro de Espanhol à época. Mas nesse concurso, então, abrem duas vagas para alemão, duas vagas para espanhol, não lembro quantas para francês e algumas para inglês também.

P - Voltando ao curso de espanhol. Esse curso é o chamado Clube de Espanhol?

E- Na verdade, esse é o Clube de Espanhol e os alunos eles se inscreviam, a gente fazia uma chamada, eu lembro bem que a gente montava uns cartazes bem bacanas com essas coisas que o CCAA tem produzido ultimamente, usando os “falsos amigos”, os heterossemânticos e tal. A gente fazia umas chamadinhas, assim, interessantes, para causar curiosidade no aluno e nós distribuíamos, então, esses cartazes na escola, fazíamos um período de inscrições, era uma procura enorme. Nós tínhamos lista de espera para esse Clube e nós fazíamos muitas exigências para que o aluno assumisse o compromisso nesse curso. É muito interessante observar também como esse, quer dizer, o histórico do compromisso do aluno daquela época e dessa época é diferente, porque eles começavam e quase todos os alunos terminavam o curso. E aí eles recebiam um certificado timbrado do Colégio, assinado pela antiga Chefe de Departamento, porque, na verdade, quem deliberava

tudo no Departamento de Espanhol era uma Chefe do Departamento de Francês, como sempre, né. Então, essa Chefe assinava esse documento, o Diretor da escola assinava, a professora assinava. Então, tinha todo um olhar de seriedade sobre esse curso, era muito respeitado na escola. À época, também, abriu um curso para funcionários e houve uma procura bastante grande de funcionários, professores, então foi um curso também bastante bacana, que eu usei material diferente, mas foi um momento em que as pessoas queriam participar de uma maneira comprometida com o curso. Hoje em dia, às vezes, a gente abre um curso com 15 alunos e, ao final do primeiro ano, a gente tem 4 alunos, é algo bastante comum de acontecer hoje em dia. Mas o curso tinha essa especificidade, de não ser um “tapa-buraco”, nada, quer dizer, o aluno assumia o compromisso como em qualquer outro curso. E aí tinha todo um planejamento que a gente cumpria em termos de avaliações, a gente fazia avaliações orais e escritas, tinha prova de redação, quer dizer, era uma coisa bastante organizada.

P – Quando você entra, o curso já existe ou vocês se organizam para montá-lo.

E – A gente monta tudo. O curso, na verdade, para esse público em especial, porque quando a gente entra a Cristina já estava desenvolvendo o Clube de Espanhol... Mas a gente queria, esse grupo que entra na discussão com os professores que já estavam... A gente não queria estar selecionando materiais à revelia. Nós solicitamos, e acabou sendo atendida a possibilidade de nós montarmos o material, todas nós usarmos esse material, até para fazer uma análise daquilo que tinha uma validade e que otimizava o trabalho, a aprendizagem. Então, a ideia era que a gente pudesse montar, na verdade, uma apostila, e virou uma apostila mesmo. Eu tenho esse material guardadinho. Os alunos que fizeram o curso, eu encontrei algumas pessoas que, inclusive, são professores de Espanhol, o Renato Passos, que é um professor Mestre já bastante conhecido, Leandro, que foi meu aluno no Curso de Espanhol... E eles comentam que eles ainda têm esse material guardado porque é uma apostila organizadinha, com a maior parte do material que a gente usava. Não que fosse tudo. A gente trazia algumas novidades, alguns textos de jornal, a gente gostava muito de usar à época, não tinha Internet... Então, quando alguém viajava, tinha oportunidade de coletar algum material local, a gente trazia e trabalhava esse material, mas como havia também essa dificuldade, a gente aí está pensando,

então, material didático como aquele material estático que está num livro, que está em algum material publicado, em uma revista, que alguém teve a oportunidade de viajar e pegou essa revista... Nós também retiramos alguns textos de um material francês muito bacana que é o “Trescientos Millones” que, à época, a gente tinha acabado de conhecer esse material... Então, na verdade, é por isso que eu estou falando... Ele é um material que ele não tem uma “cara” assim, não é um material que foi todo tirado, na época se usava muito o “Vamos a hablar”. Não. Não tinha esse pretensão de ter a “cara” de um material ou com o foco específico de uma aprendizagem com uma vertente europeia. A gente já tinha muito questionamento sobre isso, os professores que participavam ali. Então, a gente procurava ter, nesse material, coisas diferentes. Eu lembro que tinha aquele documento de entrada no país, a gente botou esse material, que alguém tinha ido a Buenos Aires e tal... Então, a gente resgatou esse material que era autêntico. Hoje, a discussão sobre o material autêntico já avançou muito, mas, à época, o material autêntico tinha essa característica, de estar deslocado do lugar onde ele estava, sendo usado ali como material didático. Então, a gente procurou fazer isso. Claro que o material tem muitas falhas, não é, porque a gente avança e a gente tem um olhar sempre crítico sobre a nossa prática, né? E, algumas coisas que estão lá, hoje, eu não usaria, não é, não uso na minha prática de sala de aula e, com certeza, a Isabela também não. Depois de alguns anos, a Simone Nascimento Campos foi morar na Espanha e saiu do Colégio. Então, esse material didático, na verdade, ele tem um pouco de cada coisa, né? E o trabalho com as quatro habilidades, que era uma pretensão nossa. A gente tinha esse tempo e o compromisso de olhar esse curso básico, que era um clube de espanhol, mas era um curso básico de espanhol. Então, a perspectiva desse curso básico de espanhol era de que o aluno pudesse sair lendo bem no idioma, de que ele pudesse travar alguns diálogos pequenos, apresentando-se, pedindo alguma informação... Eu lembro bem que a gente tinha essa preocupação, tanto que em cada Unidade aparecia sempre, não como texto de chamada, como muitos materiais estruturais nocionais, mas no meio da Unidade a gente trabalhava sempre um diálogo para o aluno se familiarizar com esse gênero. E aí o material tinha esse olhar, da diversidade e tudo, apesar dos problemas que ele tinha também, que a gente sabe que a gente deu um foco bastante estrutural, por exemplo, à parte de exercícios. Então, os exercícios tinham um foco, assim

gramatical, bastante formatado, aquela coisa de preencher lacuna... Mas estava, acho que apresentava sim um avanço pelo todo do material, porque o início de cada Unidade apresentava um texto, então, eu acho que isso acabava sendo uma forma de avançar um pouquinho... Então, eu acho que com relação ao material, eu acho que era isso...

P – Então, essa proposta era muito desse grupo... O material que vocês fizeram era muito particular... Na época, já tinha o Clube de Francês, não tinha?

E – Eu lembro que tinha um Clube de Francês, que eles já desenvolviam uma atividade, mas a gente não tinha nem ideia do que eles faziam porque o nosso trabalho era um trabalho totalmente separado. E, como nós não tínhamos uma coordenadora, e eu lembro que depois nós começamos a nos reunir para redigir o PPP (Projeto Político Pedagógico). Aí, a gente com quem a gente mais conversava e tinha possibilidade de troca e de aprendizagem, até pela experiência dela, era com a Cristina Vergnano, que ela era meio colega e meio professora da gente, até pela experiência que ela já tinha e tudo. E eu tinha experiência no Estado, trabalhei também na Casa de Espanha durante um tempo, então, era uma experiência de curso e era uma experiência... Nessa época, eu já tinha trabalhado, deixa eu ver, 1989, seis anos no Estado já, então, eu vinha com uma experiência diferente desse contexto que a gente iria estar vivendo, que nem era um curso mesmo, com todo o potencial que o curso tem, todas as estratégias, todos os materiais, todo o apoio logístico a gente não tinha... E a experiência do colégio público, do Estado, que o colégio onde eu trabalhava era muito bom, era o Brigadeiro Schorcht, quer dizer, era um colégio que todo mundo queria ir, e eu tive a sorte e a alegria de poder estar lá durante esse tempo... Então, eu aprendi muito naquele colégio. Mas era um projeto desse grupo, a gente não trocava com as equipes de Francês nem de Inglês, a gente não conseguia essa troca... E, como a chefia do Departamento era muito mais a relação administrativa, como continua sendo, então é uma relação de administração, é mais o aspecto formal no desenvolvimento da disciplina do que as questões pedagógicas. Então, era realmente, isso que você está falando aí é verdade, era um material, eu acho que, meio que com a nossa “cara”, o grupo de espanhol, acredito que uma semente da forma como esse grupo depois ia avançar nas discussões, nas orientações de como trabalhar, de ver como o ensino de

espanhol... Quer dizer, tem um aspecto meio fundacional porque, nesse momento, se instauram aí alguns posicionamentos em termos de ensino que não é o que outro grupo acreditasse que fosse. O que eu estou querendo dizer é que não havia diálogos com outras equipes, então, a gente partiu daquilo que a gente acreditava, certamente baseado na nossa formação, na nossa formação acadêmica, nas discussões mesmo desse grupo que é o grupo de espanhol, que é um grupo que desde muito cedo discute as questões políticas da equipe e das suas relações também com as “consejerías”... A essa época essas discussões não eram tão, não ferviam como ferve hoje, mas já existiam... E uma postura, não é, porque eu acho que é uma questão também de postura, de não olhar só para esse ensino do Espanhol como essa língua europeia e tal. A gente já não tinha esse olhar àquela época. Então, eu acho que isso que você está falando aí é verdade. Isso tem a ver com um grupo que se forma ali e que busca preparar um material que atenda a esse público específico que é um público do curso de espanhol, um curso básico, que a nossa proposta era essa, um curso básico.

P- Então, como você falou, a orientação à época era mais comunicativa, quando vocês fizeram esse material, mais ainda havia muito uma tradição gramatical nesse material também...

E – Tinha sim. Não sei se a Cristina apontou isso na fala dela...

P – Não, ela falou mais do viés comunicativo, do gramatical ela não chegou a falar...

E – Mas tinha, tinha sim. Eu lembro bem e eu tenho até esse material aqui, caso você precise, arrumadinho, separado. O documento original está comigo. E toda a parte de atividades... A parte de textos tinha uma parte bacana, mas quando você enfocava as competências discursivas por assim dizer, que eu prefiro falar assim, é um formato bem gramatical. Gramatical, que eu quero dizer, gramatical mesmo nos formatos mais modernos tem gramática, mas é estrutural, não é. Você construía o enunciado de forma que o aluno resgatasse na estrutura a resposta para aquelas frases ou para aquele pequeno texto, ou que, por exemplo, ele não justificasse pelo uso da língua, por um aspecto funcionalista, poderia dizer assim... Não, ele justificava por um aspecto gramatical. Eu estou lembrando aqui, por exemplo, de uma questãozinha lá do uso do “lo”, do neutro “lo”. E ele justificava não pela

semântica que nessa frase existia, como eu os colocaria para fazer hoje. Não, ele justificava através da regra que se usa para usar o “lo”. Quer dizer, é uma forma de olhar essa aprendizagem da gramática com um formato estruturalista, né. As questões de verbo, de completar com o verbo, “coloque no pretérito imperfeito”, “no pretérito indefinido” o texto abaixo. É o texto, mas tinham os espacinhos lá para o aluno completar com a estrutura, né. Tem essa questão estrutural sim.

P – Nessa época, você lembra quais Unidades escolares ofereciam esse Clube?

E – Olha, esse Clube tinha em São Cristóvão, Centro e Engenho Novo, onde a Rita trabalhava. Inclusive, a Rita trabalhava com um material diferente. E eu não consigo me lembrar se ela adotou esse material. Não sei se Cristina fez esse comentário...

P – Não, não fez...

E – Eu acredito que nós três tenhamos adotado esse material: eu, Simone Nascimento Campos e Isabela Abreu. Nós três adotamos porque a gente trocava muito, muito, muito. Nós éramos, assim, bem... E a gente era muito integrada, a gente não tinha problema para discutir as coisas, a gente chegava ao consenso rápido. Era bom, a hora de trabalhar junto era muito bom, e era rápido, era bom de trabalhar. Então, que eu lembre, claramente, nós três fizemos uso desse material. Cristina tinha o material dela, uma seleção de textos, que ela fez uma apostila, que eu me lembre, no Engenho Novo, eles usaram essa apostila. Mas existiu o curso no Engenho Novo, em São Cristóvão e no Centro.

Entrada vagarosa na grade em 1996

P- Depois, tem a transição para a grade, mais ou menos em 1995 ou 1996. Você se lembra da data?

E- 1996. A gente entra vagarosamente na grade. Na verdade, o professor Barbosa, que era o Diretor de São Cristóvão, ao final de 1995, ele chama a mim e a Simone, que éramos nós duas que estávamos na Unidade, e em 1995, só eu e Simone trabalhamos na Unidade São Cristóvão. E aí, ele diz que precisa implantar o espanhol na grade no turno da noite. Na verdade, o espanhol começa a entrar na

grade nesse turno da noite. Aí, eu pego uma ou duas turmas no turno da noite. Então, foi a forma como o Espanhol começa a entrar. Eu acho até que, no raciocínio, no planejamento da Diretoria de Ensino na época, era meio que um projeto, um projeto piloto para ver como ia funcionar. E houve uma procura, uma demanda enorme dos alunos para fazer o Espanhol, tanto que a Isabela, quando entra no ano seguinte, ela vem cobrir o turno da noite também. Porque era uma carga, começou uma carga maior, e ela vem cobrir o turno da noite. E no Centro também começaram a abrir algumas turmas da grade. Então era, inicialmente, São Cristóvão e Centro que optaram por implantar o Espanhol na grade, nesse ano de 1996, em São Cristóvão, e, no ano subsequente, já na Unidade Centro.

P- Você lembra qual foi a motivação para essa entrada na grade, se tem a ver com a LDB de 1996...

E – Eu acredito que tenha uma relação direta com a legislação, quer dizer, seria uma forma de atender à Lei e, de certa forma, eu acredito também que esse olhar sobre a implantação do Espanhol também tenha uma relação com a história do Colégio. Eu nunca acho que, no caso do Pedro II, que já tinha tido Espanhol antes e outras línguas... O desejo do professor Choeri sempre foi resgatar... E aí se você pega, eu não sei se eu tenho aqui, eu posso ver se eu tenho, que eu comecei a pesquisar essa parte, mas, depois, no recorte da pesquisa eu deixei pra lá... Mas na primeira folha dos PPPs e dos PGEs existe um texto que o professor Choeri escrevia logo no início. Ele fazia um texto introdutório na capa dos PGEs e dos PPPs. E em um desses textos ele fala que ele quer um “antigo novo Colégio”. Então, um olhar sobre o Colégio que o Colégio pudesse ou possa, isso àquela época, ser moderno, mas sem perder a sua tradição. Então, eu acho que especificamente no caso da entrada do Espanhol na grade tem a ver com a Lei, com o cumprimento da Lei, mas também tem a oportunidade de poder oferecer essas vagas, porque há no Governo Federal a possibilidade de abrirem essas vagas, e aí o Colégio está, então, atendendo à Lei, mas também retomando algo da sua história, da sua tradição, da sua proposta, que eu acredito e vejo que nunca deixou de ser humanista, apesar de hoje ter um discurso um pouco mais técnico, mas científico, mas que, se você for olhar a quantidade de tempos dados às disciplinas que fazem parte desse perfil, a gente vai ver que ainda há essa preocupação humanística na formação do aluno.

Então, eu acredito que tenha relação com essas duas coisas, não só com a legislação, mas também com a tradição, com uma questão que é específica à história do Colégio.

P – E essas aulas na grade? A carga horária já eram três tempos, não é?

E – Já, desde o início. E isso também eu acho que é bastante interessante, na medida em que... Historicamente, a gente vai ver, e eu acho que você que é dessa área pode falar até mais disso do que eu... Mas, historicamente, a gente vai ver essa disputa disciplinar dessas áreas, se a gente pode chamar assim, dessas grandes áreas, e aí vai chegar às pequenas áreas, no nosso caso, das línguas estrangeiras... Historicamente, há uma disputa por esses espaços, e são espaços que quando preenchidos fica muito difícil de você reconquistar, de você mexer nisso. E a gente sabe disso porque a gente vê isso hoje em dia ainda. Então, é interessante observar como... Bom, em 1994, você já vê uma ascensão desse discurso tecnicista, dessa formação para o mercado de trabalho, mas se mantém essa carga horária em língua estrangeira, quer dizer, parece ser também a meu ver algo que tem um peso, que está, a meu ver, continua estando relacionado à essa tradição do Colégio. Poderia, como muitos colégios nesse tempo aí já tinham dois tempos na grade de língua estrangeira, não tinham três tempos. Nessa época, no Colégio do Estado mesmo, eram dois tempos. E no Pedro II isso foi mantido e é mantido até hoje. Então, eu tenho um olhar sobre isso bastante específico e acho que tem a ver sim com a própria estrutura do Colégio, com a história do Colégio, com a sua tradição, alguma coisa assim...

Duas perspectivas no Clube de Espanhol

P- Tem um PGE de 1996, se não me engano. Já aparece o nome de vocês nesse PGE. Nesse PGE vem falando do Clube de Espanhol que “seria organizado como um autêntico curso de língua estrangeira”, como você falou. E falando também da motivação do MERCOSUL. Porque antes, no PGE de 1990/91/92, falava-se do Clube, mas não com essa ênfase nele ser como um curso. Era como se fosse um espaço em que o aluno fosse ter acesso a músicas, a teatro, enfim, era um espaço mais livre. E foi isso que a Cristina me passou, do Clube dessa forma, dessa “cara”

do Clube, como um espaço em que o aluno tivesse ter liberdade para ouvir músicas etc.

E – Mas eu acho, Cecília, que esse olhar sobre o curso com esse formato é anterior ao período que eu entrei.

P- Sim, porque até nos PGEs está diferente...

E- Porque, quando entram essas três novas professoras... No caso, no início, quem começa a montar esse material sou eu e Simone, que nós entramos juntas, tomamos posse juntas, tudo junto... E, depois, com a Isabela, a gente não tem esse olhar sobre o Clube de Espanhol, entendeu? Então, você vai ver que há uma mudança até na forma de encarar esse ensino-aprendizagem como que a gente tinha a intenção de levar tão a sério a ponto das pessoas terem essa respeitabilidade pelo idioma. A gente não queria que fosse um espaço de entretenimento. Isso era uma discussão que a gente tinha muito. Então, esse olhar sobre o curso de espanhol ele é anterior a essa proposta que a gente monta, que a gente já monta a proposta, montando o material, que eu acho que também tem a ver com a forma como você visualiza ou vislumbra esse ensino-aprendizagem. Não sei se você está conseguindo entender...

P- Sim, agora estou. Eu fiquei confusa porque você me falou uma coisa e a Cristina havia me falado uma coisa diferente, mas agora eu me situei. Porque até nos PGEs o Clube aparece de forma diferente. No PGE de 1990/91/92 ele aparece dessa forma que a Cristina me passou. Já nesse de 1996, ele vem com essa “cara” que você me apresentou agora.

E – Então, eu acho que isso aí é bacana de você frisar porque, na verdade, tem a ver com esse perfil de língua. Esse perfil de língua está associado diretamente à identidade desses professores, eu não sei se você vai falar de identidade, mas esse perfil de ensino está muito relacionado a essa identidade dos professores. A gente não queria começar o curso e não ter metas. Nós já tínhamos construído metas, então, a gente já sabia o que a gente queria e fomos montando esse material, claro que não foi possível montar tudo de uma vez só, mas nós nos esforçamos, nós colocamos uma dose de esforço para ter esse material pronto para que a gente não

ficasse sem destino, entendeu? Sem uma rota, sem um caminho. Então, eu acho que isso também fala muito dessa formação.

P – E também traz uma legitimidade maior para o trabalho.

E – Isso é, exatamente. O que a gente queria era isso: estar participando de um curso que tivesse muita respeitabilidade. E como é que você conquista, a nossa pergunta no início era: como você conquista essa legitimidade e respeitabilidade? Poxa, você tem que ter um material, você tem que ter metas, você tem que ter princípios, você tem que ter objetivos. O aluno tem que ter compromissos e não só o professor. Então, com isso na mão a gente já foi, a gente já pensou no curso com esse viés, com esse perfil, que eu acho até que é diferente do que tinha antes, por uma questão contextual também. Agora éramos nós professores, né? E iam ser muitos horários de curso, entendeu? Eu tinha eu acho que, nesse primeiro ano de trabalho, eu acho que eu tinha três ou quatro cursos, era muita coisa. Simone também. Tudo cheio. Era muita gente. Então, a gente queria ter essa respeitabilidade sim. Eu acho que a gente conseguiu. Eu lembro que as pessoas que saíram do curso, quando encontravam, “poxa, aquele curso foi bom, a gente aprendeu”. Então, não passou só pela questão do “ir lá conhecer”. A nossa ideia não era “ir lá conhecer”. Eu acho que no PGE, no documento, isso aparece já em 1996, eu não lembro direitinho, mas eu acho que isso já aparece aí.

P- Aparece. Desse jeito que você falou.

E – Por que isso é muito forte? Por que eu falo disso? Porque eu lembro de como a gente se empenhou para montar esse material. E o fato de a gente ter se empenhado eu acho que fala até mais... A prática fala mais do que a teoria. Você se empenhar para montar duas apostilas. Não eram fininhas. Eram duas apostilas densas. Eu digo “densas” porque tinha atividade de tudo. Não era assim: “Olha, vamos botar nessa apostila só leitura”, não era essa a ideia. A ideia era ter uma apostila com tudo. Que o aluno pudesse pegar esse material e dizer: “É com isso que eu vou trabalhar este ano”. Eu lembro que demandou muito trabalho para montar isso e, apesar dos muitos erros que eu estou te falando que eu vejo ali... Mas foi um trabalho bastante interessante. Eu acho que a gente conseguiu o que a gente queria porque as pessoas saíram do curso satisfeitas de terem feito esse

básico, que era básico mesmo, a gente nunca teve a intenção de fazer um curso mais do que básico, mas tinham a oportunidade de olhar as quatro habilidades, de desenvolver as quatro habilidades. Então, essa era a ideia desse material.

P – Ainda nesse PGE de 1996, eu vejo muito claramente que vocês querem se afastar daquele foco gramatical, da gramática pela gramática. O texto diz: “não priorizamos meramente a gramática, mas sim o enfoque interpretativo e funcional”. Porque no de 1990/91/92 era gramática pura no então segundo grau, ainda que não tivesse espanhol na grade.

E – Eu acho até pelo que eu pude ver nesse caminho de estudos, hoje eu vejo claramente que o norte que se dá para um curso, para preparação e montagem de um material está muito relacionado à identidade e ao perfil desse professor. Eu acho até que o Goodson fala disso um pouco. A Simone tinha uma experiência muito rica no CAP da UERJ e não trabalhava com nada de gramática. Eles trabalhavam com muitas atividades lúdicas, mas não com caráter lúdico. Na verdade, o lúdico era introdutório. E tinha o olhar funcional dessa aprendizagem. Os aspectos gramaticais são importantes? São. Mas não focar a gramática pela gramática porque isso não faz sentido, na hora que o aluno vai construir, ele não consegue fazer se for a gramática pela gramática. E Simone vinha com esse... Não era uma teoria, Simone vinha com uma prática. Eu, no Estado, por incrível que pareça, eu não usava gramática no Estado, aquela gramática pura : “yo soy, tú eres, él es”, eu não usava isso. Usava textos, pequenos textos, que àquela época eu rodava no mimeógrafo e dividia, entregava aos alunos e trabalhava texto, texto, texto. Então, nesse ponto, a gente se integrava muito, porque eu não queria entrar com gramática e trabalhar gramática e acho que o perfil desse material com essa nossa vontade de não fazer do ensino... Apesar de, nessa época, ainda estar muito forte essa vertente estrutural, nos materiais didáticos e tal... A gente tinha sim essa resistência, a gente queria subverter a essa ordem aí, e a gente então procurou montar um material que não tivesse essa cara. Apesar de ter nos escapado, não é? (risos) Como a gente sabe a nossa experiência, a nossa formação, às vezes, fala mais do que a nossa vontade. A nossa experiência na Universidade foi de um ensino estrutural, nocional, funcional. A minha foi, a minha experiência foi, eu me formei em 1989 e isso escapou porque a gente não tinha outros caminhos para

trabalhar os aspectos gramaticais senão através desse material estrutural. Aparece isso lá, mas aparece também a vontade de não fazer isso quando a gente introduz por viés temático. Então, todas as unidades têm um tema norteador, que também era uma vertente que surgia naquela época, dessa questão temática, que eu lembro que eu vi bastante isso no Município. E o trabalho com o texto, o trabalho com a redação que também sempre envolvia as questões semânticas. Então, a gente lutava para não fazer esse trabalho gramatical. Mas ele acabou aparecendo no material.

P – Com relação a esse contexto, no PGE de 1996, no PPP, o MERCOSUL aparece como sendo também um elemento que confere alguma legitimidade para o ensino de espanhol. Você acha que, na prática, isso aparecia? Quando você entrou em 1994 no Clube, existia uma motivação dos alunos com relação ao Espanhol que pudesse ser relacionada a esse contexto do MERCOSUL ou não?

E – Olha, Cecília, sinceramente, não. Eu acho que esse período em que os alunos estão motivados pelas questões relacionadas ao MERCOSUL é bem mais próximo. Digamos que, você também deve ter percebido isso, eu poderia dizer que há mais ou menos uns sete anos atrás. Eu acho que não é dessa época aí de 1994, 1995, nem 1996. Apesar de haver e de nós construirmos discursivamente, porque discursivamente a gente precisa se fixar e ancorar para que a gente possa argumentar sobre a importância dessa língua, às coisas que são realmente importantes. Então, a gente ancora na questão do MERCOSUL no documento, mas na prática o aluno ainda não vislumbra isso, o ensino de espanhol como algo realmente pragmático, para a vida dele. Eu não vejo assim, não sei se Cristina viu. Eu não vi assim não. Eu acho que a procura pelo curso de espanhol também foi muito grande pelo interesse deles de conhecer uma língua diferente, não sei se tivesse oferecido Italiano ou Alemão, se teria a mesma procura, mas a vontade de aprender um idioma novo eu não consigo estabelecer nesse período específico uma relação com as questões que estão motivadas pelo MERCOSUL, que eu acho que é algo bem mais recente.

P – Outra motivação também é a entrada do idioma no Vestibular.

E – Mas eu também não vejo isso não.

P – Isso aparece também nos discursos...

E – Sim. Na ancoragem argumentativa desse texto que é o texto que está dirigido a uma comunidade escolar. O PPP, o PGE, sei lá o que for, esse documento que é um documento curricular, que eu gosto mais de olhar assim, ele não está dirigido só aos professores. Ele inclusive está disponível a toda a comunidade escolar. Sendo assim, não é um documento que está dirigido para o professor, como ainda hoje não é. Então, existe aí uma ancoragem que é uma ancoragem discursiva, argumentativa, que já aparece nesse documento aí e que me parece uma argumentação bastante forte porque também aparece nos documentos legais. Então, me parece que há aí uma interdiscursividade, quer dizer, o resgate no nosso discurso do discurso que outros âmbitos legais estão fazendo acerca do Espanhol.

P – Bom, mas voltando às questões das aulas. Agora, na grade, vocês tinham um livro didático.

E – Na grade, a gente usou o *Mensajes*.

P – E os objetivos que vocês tinham na grade eram diferentes?

E – Era mais leitura, só que a gente, eu acho que esse grupo manteve umas coisas que eu inclusive continuo fazendo. Assim, acho imprescindível que o aluno aprenda a ler em Espanhol. Até porque isso ajuda na compreensão leitora, estudos linguísticos provam isso. Então, a gente não abria mão do aluno aprender a ler, que ele lesse bem em Espanhol, a gente também sempre tinha um trabalho de produção de texto. O que a gente não conseguia fazer bem, porque as turmas também nessa época eram turmas plenas, não havia muito essa coisa de dividir a turma, a gente não conseguia desenvolver a parte da oralidade, mas a produção escrita eles faziam, mesmo que pouca e também aprendiam a fazer uma leitura. A compreensão leitora, então, era o foco mais forte desse programa, desse projeto do planejamento.

P – Vocês usavam outros recursos além do material didático?

E- Usava. A gente usava, a gente sempre trazia umas... Vídeio era muito pouco que a gente usava a essa época, até por uma questão de logística. Então, a gente trazia fitas com alguns materiais que estavam sendo produzidos na época. Então, a gente

levava essas fitas para eles ouvirem. Quando alguém viajava, porque a gente dependia um pouco disso, e trazia algum material, a gente pegava esses textos e trabalhava esses textos autênticos entre aspas com os alunos. Então, a gente procurava não trabalhar só com o livro didático porque a gente sabe que todo livro didático tem as suas deficiências. Esse livro, especificamente, que era um livro editado por uma editora espanhola, tinha um olhar europeizante muito forte e a gente já sabia disso. Então, a gente trazia alguns outros materiais. A gente tem que procurar sempre, como a gente tem feito nessa história de ensino, ir trazendo outros materiais para dialogar com esse discurso do material didático.

P – A última pergunta (você já comentou um pouco) é: como ocorria o planejamento pedagógico da disciplina? Quem era responsável pelas decisões curriculares.

E – A gente achava um caminho para fazer todas as coisas, já que a chefia tinha um papel acho que estritamente administrativo. Então, por exemplo, com relação à redação do PPP, ela encomendava: “Olha só, vocês têm que escrever o PPP, vocês têm que botar isso, botar aquilo, tem que respeitar a essa formatação aqui...”. E aí a gente sentava, discutia, redigia, pesquisava, trabalhava, fazia e entregava aquilo pronto. Não existia uma supervisão, uma coordenação desse trabalho. A gente acabava discutindo ali entre nós e achando em consenso a melhor forma de trabalhar. A gente mesmo trabalhava, a gente mesmo buscava e encontrava, lógico que, respeitando as peculiaridades de cada professor. A Simone usava muito jogo, e como eu trabalhava bastante com ela, eu trocava muito com ela, usava os jogos da Simone e adquiria hábitos diferentes, que ela tinha muito essa coisa dessa prática diversificada. Então, a gente acabava se planejando e se organizando ali no grupo porque não havia uma coordenação.

MEC - COLÉGIO PEDRO II - DEPARTAMENTO DE NEOLATINAS

PROPOSTA PARA O PROGRAMA DE ESPANHOL DO PGE / 96

3º ANO DO 2º GRAU

Objetivos gerais:

- Sensibilizar o aluno para o sentido mais amplo do processo de leitura interativa.
- Desenvolver técnicas aproximação e exploração do texto, segundo as bases teóricas da leitura interativa.

Objetivos	Conteúdo Programático
<ul style="list-style-type: none">• Identificar as diferentes possibilidades de aproximação ao texto escrito, relacionando-o aos objetivos e aos processos de leitura.• Identificar a utilidade do conhecimento prévio e do título de um texto para o processo de leitura interativa.• Inferir o significado de vocabulário desconhecido e/ou heterossemântico através de inferência ou comparação entre idiomas diferentes.• Relacionar o assunto de um texto à sua possível palavra-chave.• Identificar fonte, tipo área de conhecimento e assunto de textos lidos, aplicando tais conceitos ao processo de compreensão leitora.• Utilizar diferentes níveis e processos de leitura, segundo os objetivos a alcançar e a fonte.• Identificar a relevância de desenhos e outros elementos não lingüísticos para o processo de leitura, aplicando esses conhecimentos em atividades práticas.• Usar o dicionário como recurso e forma específica de leitura.• Confeccionar diferentes tipos de resumo a partir de leituras interativas.• Identificar as características próprias dos textos jornalísticos, aplicando esse conhecimento nos processos de leitura.• Utilizar conhecimentos de gramática e tipologia textual na atividade de leitura, facilitando a compreensão do seu conteúdo temático e formal.	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de leitura• Relação: texto/objetivos/processos de leitura• Conhecimento prévio e importância do título• Comparação entre diferentes idiomas• Inferência de vocabulário; palavras transparentes, desconhecidas e chave; heterossemânticos• Elementos universais• Desenhos e elementos não lingüísticos em geral• Fonte, tipo, área do conhecimento e assunto• Níveis de leitura: <i>skimming</i>, <i>scanning</i>, leitura analítica• Uso do dicionário como forma de leitura• Confeção de resumos como resultado de leituras interativas• As especificidades dos textos jornalísticos• Noções elementares de gramática e tipologia textual

Proposta apresentada pela professora
Cristina Vergnano Junger à equipe de
espanhol e ao Departamento de
Neolatinas Estrangeiras do Colégio
Pedro II a 21 de novembro de 1995.