UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

NAIARA DE PAIVA VIEIRA

Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras

Mariana

2017

NAIARA DE PAIVA VIEIRA

Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profª. Dra. Kassandra da Silva Muniz

Linhas de pesquisa: Tradução e Práticas Discursivas

Mariana

2017

V658p Vieira, Naiara de Paiva.
Performatividade, (des)colonialidade e políticas linguísticas [manuscrito]: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras / Naiara de Paiva Vieira. - 2017.
161f.:

Orientador: Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Atos de fala (Linguística). 2. Professores de espanhol. 3. Análise do discurso. 4. Língua Espanhola. 5. Linguística. I. da Silva Muniz, Kassandra. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Titulo.

CDU: 8142(043.2)

Catalogação: www.sisbin.ufop.br

UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto

Naiara de Paiva Vieira

PERFORMATIVIDADE, (DES)COLONIALIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, linha de pesquisa Tradução e Práticas Discursivas. Aprovada em 03 de agosto de 2017 pela Comissão Examinadora constituída pelos membros:

Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz
(Orientadora da pesquisa)
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Ligia Paula Couto
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Dedico essa dissertação a todos que acreditam na educação e na *linguagem* como primordial para a mudança social.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelo presente da vida.

Sou grata pelo Ser divino ter me dado a oportunidade de viver, amar, aprender e crescer.

Sou grata por todos os desafios que enfrento pois eles me ensinam a ser mais forte.

Sou grata por todos os erros que cometo pois eles me ensinam a ser mais sábia.

Sou grata por aqueles que me magoam porque me ensinam a ser mais amorosa e compassiva.

Sou grata por todas as pessoas que conheço a cada dia e que me ensinam o verdadeiro sentido da palavra amor.

Sou grata por todos que confiam em mim.

Sou grata aos amigos leais porque são eles que nos ajudam a enfrentar os obstáculos da vida.

Sou grata a minha família por todo o apoio, cuidado e carinho.

Sou grata ao Maracatu Baque do Morro de Lavras por toda a energia positiva e os bons momentos compartilhados.

Sou grata pôr a música existir porque sem ela a vida não teria sentido (Nietzsche).

Sou grata aos teóricos que nos ensinam que a vida é bem mais do que está nos livros.

Sou grata a minha orientadora de mestrado Kassandra Muniz por todo o ensino intelectual transcendente e apoio.

Sou grata a minha orientadora de graduação Tania Romero por todo o ensino teórico e prático e confiança para chegar até aqui.

Sou grata a todos os professores especiais e competentes que fizeram parte da minha trajetória e que me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra professor.

Sou grata aos professores colaboradores que aceitaram colaborar com minha pesquisa, sem eles o sonho da pesquisa não seria possível.

Sou grata aos colegas de mestrado por todos os momentos compartilhados e ajuda.

Sou grata a todas as escolas municipais, estaduais e federais que estudei porque, apesar de toda a dificuldade que se encontra no ensino público, foi ele que me ajudou a ser quem sou hoje.

Sou grata aos professores da UFLA e UFOP por todos os ensinamentos compartilhados.

Sou grata ao professor Clézio Conçalves por aceitar fazer parte de minha banca e ser esse professor e pessoa adorável.

Sou grata a professora Ligia Couto por também ter aceito fazer parte de minha banca e por suas consideráveis observações.

Sou grata por todas as oportunidades que me apareceram durante esse período de mestrado porque foram elas que me permitiram seguir em frente mesmo não tendo bolsa.

Enfim, sou grata por todos que me ajudaram, de alguma forma, nesses dois anos e, principalmente, por tudo que aprendi.

A todos, e por tudo, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Para esta pesquisa de mestrado embasamos nos estudos pós-modernos de linguagem e de identidade. Partindo então dos estudos de Austin (1990) sobre “atos de fala”, em que o autor considera a linguagem como ação e, por isso, os sujeitos que fazem uso dela como agentes sociais, consideramos fundamental a análise dos discursos de professores de espanhol para atingir (e transcender) os objetivos da pesquisa. Esta pesquisa tem como objetivo principal: analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: 1) dissertar como a visão performativa da linguagem ajuda na compreensão da fragmentação da identidade de professor; 2) identificar, partindo da discussão sobre (des)colonialidade, qual a visão de língua/língua espanhola está presente no imaginário discursivo dos professores; 3) verificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola e 4) entender o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância. Para a escrita dessa dissertação, embasamos em alguns teóricos como: Bauman (2005) e Hall (2005) e suas visões pós-modernas de identidade e cultura; utilizamos da teoria de Fanon (1968) e Hall (2003) sobre o conceito de pós-colonial e a noção de descolonialidade; também trazemos a teoria de Mignolo (2006, 2008) e Walsh (2006) sobre a importância da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas. Bagno (2003) nos sugere que o preconceito linguístico é na verdade um preconceito social, então com essa pesquisa procuramos também contribuir com o rompimento de pensamentos sociais hegemônicos que consideram a variação espanhola europeia como a mais “digna” de ser ensinada por ser falada por europeus. Considerando também a dificuldade do quadro atual em que se encontra o ensino de espanhol no Brasil, percebemos uma pesquisa como esta fundamental para tentarmos compreender mais sobre a(s) identidade(s) desses professores de espanhol e sobre o ensino de espanhol no Brasil.

Palavras- chave: Identidade(s), (des)colonialidade, performatividade, língua espanhola, políticas linguísticas.

RESUMEN

Para esta investigación de maestría nos basamos en los estudios posmodernos de lenguaje e identidad. A partir de los estudios de Austin (1990) sobre "actos de habla", en que el autor considera el lenguaje como acción y, por eso, los sujetos que hacen uso de ella como agentes sociales, consideramos esencial el análisis de los discursos de profesores de español para alcanzar (y trascender) los objetivos de la investigación. Esta investigación tiene como objetivo principal: analizar los impactos sobre las identidades de profesores de lengua española causados por la experiencia con la docencia. Como objetivos específicos, la investigación busca: 1) disertar cómo la visión performativa del lenguaje ayuda en la comprensión de la fragmentación de la identidad del profesor; 2) identificar, desde la discusión sobre (des) colonialidad, cuál visión de lengua / lengua española está presente en el imaginario discursivo de los profesores; 3) verificar si la actuación en diferentes áreas de enseñanza afecta de forma diferente la enseñanza de la lengua española y 4) entender el porqué de la opinión de algunas personas de que el español de los latino-hispanos es un español de menor importancia. Para la escritura de la disertación, nos basamos en algunos teóricos como: Bauman (2005) y Hall (2005) y sus visiones posmodernas de identidad y de cultura; utilizamos la teoría de Fanon (1968) y Hall (2003) sobre el concepto de poscolonial y la idea de descolonialidad; también traemos la teoría de Mignolo (2006, 2008) y Walsh (2006) sobre la importancia de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Bagno (2003) sugiere que el prejuicio lingüístico es en realidad un prejuicio social, así, con esta investigación, buscamos también contribuir con el rompimiento de pensamientos sociales hegemónicos que consideran la variación española europea como la más "digna" de ser enseñada por es hablada por europeos. Considerando también la dificultad del cuadro actual en que se encuentra la enseñanza de español en Brasil, somos conscientes de la importancia de esta investigación para tratar de entender más sobre la (s) identidad (es) de estos profesores de español y sobre la enseñanza del español en Brasil.

Palabras-clave: Identidad(es), (des)colonialidad, performatividad, lengua española, políticas linguística.

ABSTRACT

For this research for a master degree, we based ourselves on the post-modern studies on language and identity. Therefore, referencing the study carried out by Austin (1990) on “speech acts”, in which the author considers language as action, thus, the subjects who use it as social agents, we considered that it was fundamental to analyze the discourses of Spanish teachers, in order to reach (and transcend) the goals of this research. The main goal of this research is to analyze the impacts for the identities of Spanish language teachers caused by the teaching career. As specific goals, this research intends to: 1) discourse how the performative view of language helps in the comprehension of the fragmentation of the teacher identity; 2) identify which understanding of language/Spanish language is present in the teachers’ discursive imagination, based on the discussion on (de)coloniality; 3) verify whether the action in different teaching areas impacts differently on how the Spanish language is taught, and 4) understand the reason why some people understand the latin-hispanic Spanish as a smaller Spanish. To write this dissertation, we based ourselves in some theorists, such as: Bauman (2005) and Hall (2005), and their post-modern views on identity and culture; we used the theory of Fanon (1968) and Hall (2003) about the concept of post-colonial and the notion of decoloniality; we also bring the theory of Mignolo (2006, 2008) and Walsh (2006) about the importance of interculturality in the language teaching-learning process. Bagno (2003) suggests that language prejudice is, in fact, a social prejudice; therefore, we also intend to contribute with the rupture of hegemonic social thoughts, which consider the European Spanish variety as more “worthy” of being taught, as it is spoken by Europeans. Also considering the difficulty of the current scenario for the teaching of Spanish in Brazil, we perceive a research such as this one as fundamental, in order to try to understand more about the identity (or identities) of these Spanish teachers, and about the teaching of Spanish in Brazil.

Keywords: Identity (identities), (de)coloniality, performativity, Spanish language, linguistic politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

1. CAPÍTULO I – Linguagem, Performatividade e a Análise Crítica do Discurso.....19

1.1 Importância da Pragmática para os estudos linguísticos e sociais.....19

1.2 Discurso, performatividade e opressão linguística.....20

1.3 Estudos feministas sobre performatividade e o preconceito "linguístico".....32

1.4 Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido.....35

2. CAPÍTULO II – (Des)colonialidade, cultura e as produções de identidade(s).....37

2.1 Problemática da identidade no campo da cultura.....37

2.2 A relação entre identidade e corpo na produção de identidade(s).....41

2.3 Frantz Fanon e Stuart Hall: por uma perspectiva descolonial.....46

3. CAPÍTULO III – Sócio-políticas linguísticas: entendendo a(s) identidade(s) como constructos sociais e políticos.....54

3.1 Língua como norma: a norma linguística e seu caráter excludente.....54

3.2 Políticas-linguísticas: forma de desmistificação da língua como norma...59

3.3 Linguística Aplicada (LA) e seu compromisso com a sociedade.....64

3.4 Interculturalidade e opção descolonial no ensino-aprendizagem de língua espanhola.....69

4. METODOLOGIA.....80

5. ANÁLISE.....87

5.1 Qual a importância de cursos de idiomas durante a graduação?.....88

5.2 Qual a importância do ensino de espanhol nas escolas?.....91

5.3 O papel da metodologia no ensino de espanhol.....95

5.4 Trajetória de vida com o ensino-aprendizagem de espanhol.....105

5.5 O ensino de línguas deve dialogar com o mundo?.....110

5.6 Ensino e Questões Identitárias.....112

5.7 A não neutralidade do ensino de línguas.....118
5.8 O que é ser professor de espanhol no Brasil?.....121
5.9 Língua como norma: a preferência pelo ensino colonialista em cursinhos e escolas.....126
5.10 Políticas Linguísticas.....131

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....136

BIBLIOGRAFIA.....142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....148

ANEXOS.....153

Anexo I.....153

Anexo II.....157

Anexo III.....159

INTRODUÇÃO

Partilhando do olhar sociocultural de Vygotsky (1994) de que o desenvolvimento humano se dá como consequência de interações em contextos sociais diversos, o que fortemente contribui para a constituição e construção do ser humano, entendo que o instrumento principal das interações sociais e de que decorre todo o desenvolvimento humano é a linguagem. É na e através da linguagem que representações sociais são construídas e transformadas. No entanto, entendo que se pensarmos na língua/linguagem desvinculada(s) do contexto de uso, não é possível entendermos toda a complexidade linguística que a todo o momento nos perpassa. Nessa perspectiva, considero a pragmática como o "ramo" da linguística fundamental para o desenvolvimento (e entendimento) da pesquisa proposta. Apoio-me, assim, na visão pragmática de estudo do uso linguístico ou mesmo da prática linguística que, segundo Levinson (1983), produz sentido a partir das palavras e para além delas, dependendo do contexto de uso, para entender como essa linguagem em uso é usada e afetada nas/pelas representações sociais. Para tanto, dou enfoque ao estudo particular do filósofo da linguagem John Austin, inaugurador da pragmática através de sua teoria dos atos de fala. Orientam meus estudos, também, o diálogo que a Análise Crítica do Discurso assume com a pragmática, em que procuro entender o caráter social e político da linguagem.

Os estudos pragmáticos de Austin, citado por Ottoni (1998), nos dizem que a linguagem é performática, ou seja, ao proferir um enunciado o sujeito está praticando uma ação. Tal teoria está em comum acordo com a visão de prática discursiva de Fairclough (2001), em que o linguista argumenta que o discurso age na e através da linguagem. O sujeito assume seu papel de agente por meio de seu discurso, transformando a realidade da qual faz parte. Ao considerarmos a linguagem em uso como representação e transformação social, estaríamos também lutando contra preconceitos que são gerados pela linguagem. Como nos aponta Muniz (2010), a linguagem pode ferir porque, através dela, preconceitos podem ser expostos. Como sabemos, a linguagem nunca é neutra, vários tipos de preconceitos e estereótipos surgem por meio dela. É importante considerarmos então os apontamentos de Rajagopalan (2000) sobre a linguagem politicamente correta e passarmos a fazer uso dela no ambiente escolar, e também no acadêmico, para lutarmos contra esses preconceitos sociais.

É fundamental ressaltar que sempre quis trabalhar com sujeitos de pesquisa relacionados com “outra”[1] cultura, ou mais precisamente, com a cultura do outro. Sou formada pela UFLA (Universidade Federal de Lavras) no curso de Letras português/inglês e suas literaturas no ano de 2014 e, no período da graduação, eu fiz iniciação científica e, posteriormente, trabalho de conclusão de curso, ambos relacionados com minha vivência em outro país. A partir de então, quis trabalhar com sujeitos intercambistas, mas em conversa com minha orientadora de mestrado, Kassandra Muniz, decidimos que seria melhor entrevistar professores pela maior facilidade de encontrar informantes para a pesquisa. Sendo assim, decidimos pesquisar sobre a(s) identidade(s) de professores de espanhol já que, também, sempre tive interesse de desenvolver alguma pesquisa sobre algo relacionado com a docência.

Sabendo que a(s) identidade(s) do sujeito professor de espanhol e o contexto docente, na maioria das vezes, se encontram em um lugar periférico, e discriminado, se comparados com outras pesquisas (ou outros sujeitos), mais vontade ainda tive de trabalhar com o tema. É importante destacar ainda, que o contexto escolar não é um ambiente fácil para o trabalho com a língua materna, se pensarmos em um trabalho com línguas adicionais isso se torna ainda mais difícil. Partindo dessa dificuldade e do quadro atual em que se encontra o ensino de espanhol no Brasil, percebemos uma pesquisa como esta fundamental para tentarmos compreender mais sobre a(s) identidade(s) desses professores e de qual a importância do ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil. O trabalho com entrevistas é, então, fundamental para uma maior compreensão da(s) identidade(s) desses professores, pois as perguntas elaboradas na entrevista semi-estruturada buscam uma interação mais espontânea com esses sujeitos de pesquisa.

Os dados, que são provenientes de entrevistas orais feitas a professores de diferentes áreas de ensino e que se motivaram em lecionar espanhol, estão sendo analisados linguisticamente a partir da pragmática considerando o conceito de Austin (1990) de atos de fala e o entendimento de Ottoni (1998) dos estudos pragmáticos do inaugurador da pragmática, o filósofo da linguagem John Austin. Outro autor que também considero importante e necessário me embasar por nos trazer importantes apontamentos

[1] “outra” está entre aspas devido a, como nos sugere estudiosos como Mignolo (2008), não ser possível estabelecer uma fronteira entre a nossa e a cultura do outro.

pragmáticos e linguísticos é Rajagopalan (2014). Os estudos pragmáticos de Alencar, Ferreira e Silva (2014) também são necessários para este trabalho.

A partir desses estudos, a(s) identidade(s) dos professores está (ão) sendo analisada(s) com base na perspectiva teórica de identidade de Hall (2005) e Baumam (2005), em que os autores consideram as identidades como descentradas e fluidas. Hall (2005) nos explica ainda que é, por isso, muito complicado de se falar em identidade (no singular) pois assim estaríamos considerando uma única identidade, o que não é possível. O autor então nos sugere o termo identidades (no plural), e ainda nos apresenta o conceito *identificação* para falar-nos das identidades sociais. Considerando então neste trabalho que estamos tratando de identidades sociais e não de identidade psicológica, me apoio na visão de linguagem de Bakhtin (1995), por entender que o sujeito da linguagem assume uma posição dialógica com o contexto do qual ele faz parte no momento da enunciação. Por isso, é importante considerarmos a identidade como na verdade uma *identificação,* como nos sugere Hall (2005), já que além das várias *identificações* que uma pessoa pode ter durante a vida, em contextos diferentes o sujeito assume, estrategicamente, identidade(s) diferente(s).

Também são citados nesse trabalho os estudos da Análise Crítica do Discurso e a noção de prática discursiva de Fairclough (2001) e Spink (2013). Sabendo que analiso discursos de professores de uma língua e que, alguns deles, fazem parte de ambientes de trabalho marginalizados, como o escolar, por exemplo, os estudos de linguagem e exclusão de Rajagopalan (2010) e Muniz (2010); os estudos feministas de Anzalduá (2009) e hooks[2] (2008) sobre performatividade e preconceito “linguístico”; os estudos feministas de Pinto (2007) e Butler (1999) sobre identidade de gênero; os estudos identitários de Ferreira (2010); os estudos culturais de Vivan (2011) e Freire (2015) e sua discussão sobre uma Pedagogia para o Oprimido também são explorados. Além disso, por nos propormos em pensar na questão do espanhol eurocêntrico e o porquê de sua preferência, estudos sobre descolonialidade de autores como Fanon (1968), Hall (2003) e Mignolo (2008), se mostram também necessários.

Na parte de metodologia, procuro enfocar no contexto escolar/universitário e explicar como os dados foram coletados, analisando os contextos de pesquisa e caracterizando os/as professores(as). Serão um total de seis professores, um professor de cursinho

[2] O nome da autora se inicia com minúscula por preferência da própria autora.

particular, uma professora de escola pública, um professor de cursinho de extensão de espanhol, uma professora de aulas particulares, uma professora de graduação e uma professora de Instituto Federal. As falas dos professores foram escolhidas de acordo com as finalidades da pesquisa, posteriormente analisadas e interpretadas com base na teoria estudada e trabalhada nessa pesquisa. Por fim, nas considerações finais, faço uma reflexão sobre a pesquisa realizada e seus possíveis desdobramentos para os estudantes, para os professores e certamente para os leitores, buscando ainda contribuir com perspectivas para pesquisas futuras.

Sendo assim, com essa pesquisa, penso estar contribuindo para o ensino de espanhol no Brasil já que é um tema importante e merece uma maior atenção em todos os sentidos. É notório que o tema do ensino de espanhol necessita ser mais discutido, ainda mais com o estado atual em que se encontra o ensino de espanhol nas escolas no Brasil e sabendo das fronteiras que o Brasil faz com vários países falantes de espanhol. Essa questão de ensino de espanhol e a(s) identidade(s) de professor se mostram então necessárias e pertinentes para reflexão.

Busco com as respostas dos professores de espanhol na entrevista, bem mais que responder aos objetivos da pesquisa, mas também, analisar as respostas pensando em como elas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de espanhol dos professores no Brasil: quais meios e estratégias professores de espanhol podem utilizar para um melhor ensino-aprendizagem por parte dos alunos; como é a relação professor-aluno com o ensino-aprendizagem do espanhol e como se dá tal ensino dentro do ambiente escolar. Procuro voltar assim um olhar mais atento para a(s) identidade(s) do sujeito professor e em como ela(s) se fragmenta(m) em sua prática docente, procurando, também, ajudar no ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil.

Partirei agora para o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa para que, posteriormente, com a análise dos dados da entrevista, possa atingi-los.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) dissertar como a visão performativa da linguagem ajuda na compreensão da fragmentação da identidade de professor;

2) identificar, partindo da discussão sobre (des)colonialidade, qual a visão de língua/língua espanhola está presente no imaginário discursivo dos professores;

3) verificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola;

4) entender o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância.

Esta pesquisa se justifica considerando-se minha experiência de intercâmbio no Uruguai no ano de 2012, experiência que me fez pensar sobre a questão identitária e o ensino de espanhol no Brasil. Levando-se em conta que são poucos os professores brasileiros que se motivam em ensinar espanhol e que se percebem como latino-americanos, me ficou a pergunta: por que ainda há gente que queira ser professor de espanhol sendo que, na maioria das vezes, o inglês é o mais procurado pelos alunos? Ou mesmo, devido à complexidade e a dificuldade do contexto escolar, por que ainda há gente que queira ser professor? É importante ressaltar que ao lecionar e ainda mais, ao ensinar uma língua, as identidades dos professores são construídas e reconstruídas a todo instante, já que ela é eternamente fragmentada. Por isso, é importante, e necessário, uma maior atenção e discussão sobre o tema identitário na docência.

Além da relevância do tema proposto pela pesquisa, é notório que encontramos muitas pesquisas de campo na área do ensino-aprendizagem de língua inglesa, no entanto, pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua espanhola, principalmente, que se enfoque em questões identitárias, não são muito estudadas. Sabemos que a cultura latino-americana, muitas das vezes, é discriminada, desvalorizada e, ainda pior, desconhecida por nós brasileiros, o que não acontece, quase nunca, com a cultura europeia. Diferentemente, no Uruguai pude perceber um maior patriotismo dos uruguaios com sua cultura, principalmente, mas também um grande conhecimento e valorização deles quanto

à cultura latino-americana em geral.[3] Portanto, com essa pesquisa, busco explorar a questão identitária, levando-se em conta que experiências com uma língua, ainda mais com uma língua marginalizada como o espanhol, podem trazer discussões importantes sobre o ensino e as identidades, já que o inglês, tanto por questões pessoais ou da própria política linguística brasileira, é mais estudado.

A pesquisa, ainda se justifica, por se tratar de temas pertinentes à Linha de Pesquisa 2: Tradução e Práticas Discursivas do Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP, já que essa linha de pesquisa tem como um dos temas centrais de estudo as diversas práticas discursivas dos sujeitos em diferentes contextos sociais, inclusive o escolar, e a reflexão sobre essas práticas. Com essa pesquisa também será possível a colaboração com o acervo bibliográfico sobre a questão, já que há escassez sobre o tema.

Ao consultar minha orientadora de mestrado, percebemos que era importante estabelecer certas perguntas de pesquisa para serem respondidas e desenvolvidas ao longo de cada capítulo da pesquisa. No capítulo I procuramos abordar: como a linguagem, especificamente a noção de performatividade, constrói possibilidades identitárias dos/para os professores de espanhol? No capítulo II tentamos responder: como a junção da (des)colonialidade e a visão preconceituosa dos países latino-hispânicos faz com que a identidade do espanhol no Brasil seja mais calcada na Espanha, no colonizador, do que na diáspora, na latino-américa? E no capítulo III, a partir dessas perguntas anteriores, discutimos: o que é o ensino de espanhol no Brasil? E como isso reverbera na identidade do professor de espanhol?

Passo agora para os capítulos teóricos onde pretendo abordar, dentre outras coisas, as questões anteriores à luz das teorias propostas neste estudo.

[3] Percebia esse conhecimento e valorização da cultura latino-hispânica dos uruguaios sempre que nos reuníamos. Nas horas das refeições, por exemplo, eles sempre se mostravam curiosos e conhecedores do Brasil e de outras culturas da latino-américa.

1. CAPÍTULO I – Linguagem, Performatividade e a Análise Crítica do Discurso

> *"A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciência vazia; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo." (FREIRE, 2015, p. 28)*

1.1 Importância da Pragmática para os estudos linguísticos e sociais

Segundo Levinson (1983), a pragmática deu um grande salto quando trabalhos como de Austin, Strawson, Grice e Searle, em particular, combateram ativamente a ideia de Chomsky e Bloomfield de gramática gerativa. Rajagopalan (2014) nos diz ainda que a pragmática é uma área da linguística muitas vezes ofuscada pela semântica e pela sintaxe por não possuir o rigor da matemática e da lógica, por isso, é considerada por muitos a lata de lixo da linguística.

Segundo Rajagopalan (2014), a pragmática encara a linguagem como "envolvente", ao entendermos que nossa experiência prática não pode estar desvinculada da linguagem, e nos diz ainda que a teoria deve ser uma consequência da prática e não o contrário. Nas palavras de Rajagopalan (2014):

> A pragmática de hoje tem um caráter nitidamente anticartesiano e antiplatônico. Ela é avessa a todo esforço de teorizar ab ovo. Percebe-se nela uma forte recusa de teorizar apressadamente, a partir da posição de que tudo tem que começar por uma boa teoria. Os pragmatistas contemporâneos acreditam que a teoria não é a causa; ela é, na melhor das hipóteses, uma consequência do trabalho investigativo (p. 13).

O ser humano assim, segundo Rajagopalan (2014), "age" ao conhecer e conhece "agindo". O que o autor está propondo com isso é que para se teorizar sobre algo, primeiro

é necessário ir a campo e conhecer na prática a teoria que se deve desenvolver na pesquisa, sem essa experiência prática não é possível desenvolver uma boa teoria. Já adentrada no contexto de pesquisa, terei assim uma maior amplitude da teoria mais pertinente para minha discussão e estarei recortando-a para desenvolvê-la nesse trabalho de acordo com a temática proposta com a pesquisa.

Segundo Alencar, Ferreira e Silva (2014), Bourdieu (1998, p. 54) aponta que a pragmática "é toda a estrutura social que se faz presente em cada interação linguística" (p. 31). A pragmática é tratada assim como antropológica ou cultural por Alencar (2014), "as práticas comunicativas são observadas pela autora menos como produto do que como processo e o significado passa a ser visto menos como representação do que como ação" (p. 33). É nesta argumentação dos autores que percebemos o caráter social e altamente relevante da pragmática. A pragmática seria o próprio processo de transformação social, em que o sujeito é visto como agente. O sujeito age na sociedade por toda e qualquer forma de linguagem. Assim como o enunciado performativo, discutido a seguir nesse trabalho, a pragmática seria então a própria "fala-ação", nomeação utilizada pelo filósofo da linguagem John Austin, e ela existe, também, socialmente falando, para fazer na sociedade.

1.2 Discurso, performatividade e opressão linguística

É notório que Alencar, Ferreira e Silva (2014) fazem um interessante apontamento de Austin quando o autor levanta a suspeita entre Semântica/Pragmática. Os autores dizem que Austin (1975) salienta que, tal como a dicotomia constativo/performativo, que o autor desmancha no final de sua teorização sobre os atos de fala, a pragmática também não estaria oposta a nada, pelo menos não dentro da linguagem. Esse pensamento de Austin nos faz pensar ainda que qualquer dicotomia dentro da linguagem é equivocada, ofensiva e excludente.

Trabalhos como de Austin e dos outros linguistas pretendem mostrar a importância dos usos da língua para romper com essa visão da linguística imposta até aí e entendermos a natureza da língua (p. 36). Diferentemente de correntes teóricas como o gerativismo e o estruturalismo Saussuriano, por exemplo, para Austin a linguagem e o sujeito não têm uma função descritiva, mas uma função de agir sobre a sociedade e sobre os sujeitos. Na leitura que Ottoni (1998) faz de Austin, Austin é um "desconstrutor" da filosofia tradicional e da

linguística tradicional na medida em que rompe com a fronteira entre filosofia e linguística e implanta algo novo, a visão performativa da linguagem.

Ao se pensar em uma visão performativa da linguagem, o que Austin está propondo é uma teoria dos atos de fala em que se é pensada a linguagem em seu uso e como tal linguagem produz efeitos nos sujeitos em seu contexto de uso. Com essa teoria, Austin procura romper com ideias hegemônicas normativamente impostas em nossa sociedade pela filosofia tradicional, como o conceito de verdade e falsidade e a ideia de sujeitos essenciais, por exemplo, e com todas as dicotomias desenvolvidas a partir daí: homem/mulher, branco/negro, homossexual/heterossexual, etc. Rajagopalan (2014), citando o humanista Vico, nos diz que "a verdade é precisamente o que é feito" (p. 12), ou seja, "a verdade, longe de ser algo a ser observado ou intuído (como dizia Descartes), é algo essencialmente criado ou inventado pelo homem" (p. 12). Sendo assim, entendemos que o conceito de verdade, linguagem e identidades estão estritamente relacionados, assim como a verdade, a linguagem e, ainda, como nos aponta Bauman (2005), as identidades, são criadas e inventadas através da ação dos nossos atos de fala.

Sendo os enunciados performativos, como nos propõe Austin, a linguagem passa então a existir para fazer e não para descrever ou constatar algo no mundo, como pensado anteriormente. O enunciado é assim a própria fala/ação, ao proferirmos um enunciado estamos praticando uma ação. Austin (1990) nos diz finalmente então que dizer é fazer, ou seja, nenhum enunciado é produzido inocentemente e passivamente, somos agentes sociais que ao pronunciar qualquer enunciado trazemos uma carga ideológica de sentido por trás deste e seu sucesso ou fracasso vai depender, segundo o autor, das circunstâncias destes atos de fala.

Austin (1990) nos traz a questão da ética ao tratar da responsabilidade que decorre de uma ação praticada através dos "proferimentos performáticos" (p. 12). Sendo a linguagem performativa uma ação, qualquer enunciado que pronunciarmos estará carregado de uma carga histórica e ideológica[4], nenhum enunciado é assim pronunciado inocentemente. É necessário, então, se levar em conta o contexto de uso da linguagem, tendo em vista que a linguagem não é abstrata e apresentará um determinado sentido dependendo do contexto. Ao se fazer a análise da linguagem, o contexto social e cultural também é analisado, bem como as práticas sociais, paradigmas e valores.

---

[4] Essa carga histórica e ideológica que a linguagem possui é discutida por Bakhtin (1995) em seu livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*.

Se levarmos essa discussão para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso de nossos estudos, o ensino-aprendizagem de espanhol, percebemos que IRALA (2010) nos diz que também em uma discussão identitária sobre ensino-aprendizagem de línguas é importante considerar o contexto social e a relação com o outro nesse contexto: “é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente.” (IRALA, 2010, p. 177) Percebemos assim a fluidez identitária e a importância do ensino de uma língua estrangeira para o reconhecimento, apesar de provisório, de nós, professores de espanhol, e dos alunos como cidadãos e agentes sociais não detentores de uma linguagem neutra.

Retomando a questão do performativo, sabemos que o performativo para Austin é a própria realização da fala-ação, independente da forma linguística (forma estrutural). Sendo assim, constatamos que tudo se trata de performatividade e, por isso, todo enunciado, assim como toda outra forma de ação carrega um sentido. Austin nos afirma ainda que por trás de cada afirmação há assim um performativo mascarado embutido no enunciado performativo, que sempre será na primeira pessoa do singular e do verbo no presente do indicativo. Por exemplo, quando digo que “ele/a é professor (a) de espanhol”, esse enunciado pode ser interpretado de várias maneiras dependendo do lugar em que estou, e daí a não distinção de verdade e falsidade no enunciado performativo. O enunciado pode ter o sentido de “eu afirmo que ele/ela é professor (a) de espanhol”, ou “eu imagino que ele/ela é professor (a) de espanhol”.

Nesse ponto, Austin nos diz que o enunciado é identificado com o sujeito falante para se praticar a ação. A afirmação constativa de que “ele/ela é professor (a) de espanhol” está no nível do performativo. Como já dito, as afirmações passam a não somente dizer algo no mundo, como também a fazer algo no mundo. Acredito que os professores de espanhol quando assumem para si e para os outros sua importância perante ao que vem acontecendo com o espanhol no quadro curricular brasileiro, eles estão fazendo bem mais que assumir uma identidade social, estão também contribuindo com a luta contra hegemonias linguístico-sociais. Austin, nos estudos de Ottoni (1998), então conclui em sua teoria “[...] não existe nenhum critério verbal para distinguir o enunciado performativo do enunciado constativo, e que o constativo está sujeito às mesmas infelicidades que o performativo” (p. 119). Com esse caráter não verbal do performativo, Austin soube ao mesmo tempo discutir a linguagem humana e o humano. Como ninguém, mostrou que a

linguagem não se distancia do humano, do seu corpo e mostrou como a linguagem e o corpo se fundem.

O filósofo da linguagem nos diz que mesmo com um verbo declarativo pode se fazer um enunciado performativo, por isso, ele rompe com essa distinção performativo-constativo. Austin chega ao que Paulo Ottoni denomina de visão performativa da linguagem quando se entende o ato ilocucional que está por trás de sua teoria. Ao observarmos as afirmações constativas verificamos que nelas o falante realiza um ato ilocucional. Por exemplo, quando se diz que “ele/ela é um/a bom/boa professor (a)”, há um ato ilocucional explicitado pela forma performativa afirmo, ou seja, ficaria “afirmo que ele/ela é um/a bom/boa professor (a)”. O ato de “afirmar” não pode ser considerado nem verdadeiro nem falso, pois ele simplesmente se realiza, já o conteúdo “ele/ela é um/a bom/boa professor (a)”, ou seja, o constativo pode ser considerado verdadeiro ou falso. A antítese performativo-constativo é rompida porque todo enunciado pratica uma ação e esse enunciado não precisa estar com o verbo em primeira pessoa.

Austin, na visão de Ottoni (1998), nos expõe que “o enunciado constativo tem, sob o nome de afirmação tão querido dos filósofos, a propriedade de ser verdadeiro ou falso” (p. 111). Com isso, o filósofo quer dizer que quando proferimos um enunciado constativo, fazemos uma afirmação sobre algo, essa afirmação pode ser verdadeira ou falsa por ser uma afirmação descritiva apenas, por exemplo: “o céu é azul”, tal enunciado pode ser constatado como verdadeiro ou falso. Já “ao contrário, o enunciado performativo não pode jamais ser nem um nem outro: tem sua própria função, serve para realizar uma ação” (p. 111). Ou seja, quando realizamos o ato de dizer “eu prometo...”, por exemplo, nesse enunciado performativo estamos realizando a ação de fazer uma promessa, um ato não misterioso e que não pode ser considerado nem verdadeiro e nem falso porque o ato de prometer pode não representar uma promessa na verdade para o locutor, portanto, a distinção entre sentido e significado cai por terra quando se trata de performatividade.

Da mesma forma, quando pronunciamos enunciados tais como, por exemplo, “é uma menina”, “é homossexual”, “é negro”, etc., estamos nomeando alguém, uma nomeação compulsória e socialmente construída. O que pode ser considerado verdadeiro ou falso nesses casos não é a ação de prometer ou nomear, mas a afirmação. No entanto, no enunciado performativo não afirmamos ou descrevemos a ação, mas sim a praticamos e, por isso, é tão importante pensarmos sobre a agência que o sujeito exerce na sociedade e de como tal agência resulta em efeitos no outro. Tais questões de performatividade são analisadas na entrevista, buscando entender o que está implícito nas falas dos professores

de espanhol e quais as nomeações que eles fazem em suas falas e, ainda, como isso performa e (re)constrói sua(s) identidade(s).

O ato performativo de dizer “eu sou professor (a) de espanhol” é uma performance do sujeito e pode ser entendido como um “contrato” como nos aponta Muniz (2009) “Os atos de fala consistem exatamente nisso: num contrato ou compromisso entre as partes de realizarem a ação que fica subjacente à fala” (p. 36). Sendo assim, tudo na teoria da performatividade pode ser revisto, não existe verdadeiro ou falso. O “eu” passa a existir então no momento da enunciação, passa a existir através da linguagem e não anteriormente a ela. Isso é observado nas entrevistas quando os professores se posicionam ideologicamente sobre questões antes não pensadas por eles.

É preciso, portanto, considerar as condições de apropriação do ato performativo. Quando, por exemplo, o autor encontra-se limitado para agir, o ato performativo será “infeliz”. Ou quando o interlocutor não está em posição de realizar o ato, não consegue formular seu enunciado, completar o ato pretendido, o enunciado será nulo ou sem efeito. Um exemplo citado por Austin é que não chegamos a batizar pinguins, por não ser tradicionalmente concedido o batismo à animais.

Ou ainda, “Em seguida, o enunciado performativo, embora não seja nulo, pode ser “infeliz” de outra maneira, isto é, se é formulado sem sinceridade” (p. 112). Se eu prometo realizar uma ação, sem a menor intenção de realizar esta ação prometida, talvez mesmo sem pensar que está em meu poder realizá-la, a promessa é vazia, houve assim um abuso da fórmula. Por exemplo, se eu prometo te ajudar e não tenho a intenção da ajuda, estou emitindo um enunciado de promessa vazia.

Já quando tudo se passa normalmente e sinceramente o performativo tem “efeito”. Mas apesar dessa felicidade do performativo, há sempre uma terceira infelicidade que Austin chama de “quebra de compromisso”. Essa “quebra de compromisso” ocorre quando, por exemplo, se deseja boas-vindas para um estudante, mas o trata com desdém. Sendo assim, percebemos que não podemos chegar a um performativo totalmente feliz, assim como também não conseguiremos chegar a uma verdade absoluta sobre as coisas.

Como foi dito, “Além disso, é preciso acrescentar que nosso performativo é ao mesmo tempo ação e enunciado” (p. 113). O enunciado é a forma linguística (frase) que tem embutida uma ideia de ação (agir por meio da frase). Ao romper com a fronteira entre o linguístico e o filosófico, a performatividade adquire um estatuto único nos estudos da linguagem e Austin continua a entregá-la para denominar toda fala humana, cai assim por terra a separação entre sujeito e objeto. A visão que o sujeito vai ter de um objeto para

caracterizá-lo, classificá-lo ou mesmo nomeá-lo vai depender não só do conhecimento que o sujeito tem do objeto, mas também da maneira como ele o percebe em determinado contexto. O contexto é então fundamental para a linguagem performativa, porque dependendo do contexto em que o sujeito se encontra ele se identificará estrategicamente.

Segundo Austin, é preciso ter a “situação total de fala” para se perceber essa agência total do sujeito. Austin diz que os atos de fala são compostos de três atos simultâneos: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O ato locucionário é o próprio enunciado, o ilocucionário é a realização de uma ação por meio do enunciado, é a força que o enunciado vai ter, podendo ser de crítica, ironia, preconceito, etc. e o ato perlocucionário são os efeitos que os atos de fala produziram no interlocutor. Por exemplo, ato locucionário de afirmar que “ele/ela é um/a ótimo professor (a) de espanhol”, ou mesmo em um enunciado mais simples, sem adjetivação, por exemplo, “ele/ela é um/a professor (a) de espanhol”, o sujeito pode estar praticando uma ação de crítica, ironia, preconceito ou apenas fazendo um elogio, uma afirmação e, a perlocução que tal ato vai causar no interlocutor, pode ser diversa, ainda mais se pensarmos que em um contexto escolar lidamos com vários tipos de diferenças.

Outra questão que acho bastante importante ressaltar neste trabalho, por fazer parte da minha vivência enquanto professora de línguas, é a didática opressora de ensino que muitos professores assumem em suas práticas docentes. Ao começar a dar aulas na rede pública e particular de ensino, apesar que não de espanhol, fiquei bastante perplexa ao perceber como a educação está cada vez mais oprimindo sujeitos. Professores oprimem, através da fala opressora, o ensino de idiomas e variações de um idioma e até mesmo a prática criativa dos alunos. Foi ao ler a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que comecei a me perguntar como estabelecer um diálogo entre teoria e prática nas aulas de espanhol. Ou seja, qual diálogo esse entendimento de fala como ação estabelece com o próprio contexto escolar.

Outro estudioso que nos traz apontamentos importantes é Gramsci (1982). O autor nos explica haver vários “níveis” de intelectuais e cita dois: o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. Segundo o autor, é o intelectual orgânico que nós, enquanto professores, devemos formar na escola. O intelectual orgânico é aquele que se preocupa com a educação “viva” e não com uma educação “necrófila”. No entanto, o que percebemos no ambiente escolar é que o professor muitas vezes cansado ou mesmo desinteressado em sua didática, ou mesmo por exigências da escola, oprime os alunos ao fazer uso da palavra opressora. Sendo assim, o que temos muitas vezes implantados no nosso ambiente escolar

são intelectuais tradicionais que não fazem esforço em lutar por uma educação menos morta.

Pensando que a sala de aula é um espaço dinâmico, devemos considerar que o professor tem o papel de conduzir os alunos para uma resposta mais “apropriada” para um determinado tema. No entanto, ele nunca deve impor nada, o que o professor deve fazer é orientar o aluno através do diálogo.

Os questionamentos de Freire (2015) me fizeram pensar sobre a palavra com sua “força pragmática” (p. 14) para a transformação do mundo. Freire (2015) defende a ideia de que a palavra, assim como a educação, deve ser uma “prática da liberdade”. Com isso, o autor nos mostra que é na práxis discursiva que a liberdade deve se estabelecer porque, como nos aponta o autor, “a palavra viva é diálogo existencial” (p. 28). É no diálogo que se estabelece a relação do eu com o outro e no reconhecimento de si no outro que a consciência existencial, através do “método de conscientização”, é gerada e o “medo da liberdade” (p. 31) rompido.

Gramsci (1982) também expõe em seu texto esse caráter criador que a educação deve ter. É importante frisar que, segundo o ator, a criatividade não deve ser entendida como uma criatividade imposta a todo custo, mas como uma criatividade espontânea por parte dos alunos. É através de suas falas e ações que os alunos demonstram sua criatividade espontânea e, cabe ao professor, se atentar para isso e deixa-la aflorar. Como nos aponta Gramsci (1982) quando o aluno “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha)” (p. 125) porque a partir disso o aluno desenvolveu maturidade intelectual para descobrir verdades novas. O autor nos sugere ser, então, fundamental nessa fase levar os alunos em contextos extraclasse, tais como: seminários, bibliotecas, laboratórios experimentais, etc, para que essa “criatividade intelectual” aflore. Esse ponto da teoria de Gramsci se mostra bastante pertinente pra mim no momento presente, já que, atualmente, estou dando aulas para crianças. E é nessa fase que a criatividade está mais propensa a ser desenvolvida na pessoa.

Essa teoria exposta anteriormente dialoga com os estudos de Austin (1990)[5], de que dizer é fazer. O autor nos questiona que quando pronunciamos um ato de fala produzimos efeitos na sociedade e no outro. O enunciado é assim a própria fala/ação, ao proferirmos um enunciado estamos praticando uma ação. Austin (1990) nos afirma que nenhum

[5] Teoria discutida nessa dissertação.

enunciado é produzido inocentemente e passivamente, somos agentes sociais que ao pronunciar qualquer enunciado trazemos uma carga ideológica de sentido por trás deste e seu sucesso ou fracasso vai depender, segundo o autor, das circunstâncias destes atos de fala.

Portanto, acredito ser fundamental que os professores de espanhol se conscientizem de seu papel argumentativo enquanto educadores e, mais que isso, saber da importância da aplicação da teoria em suas práticas pedagógicas e da importância do trabalho criativo com os alunos. É preciso entender a escola como criadora, como nos aponta Gramsci (1982), no sentido de deixar com que os alunos se expressem de forma criativa e espontânea, sem nenhuma imposição ou opressão. Usar do que a escola oferece, como, por exemplo, a biblioteca como meio de desenvolver a leitura em língua espanhola e o laboratório de informática como forma de permitir o trabalho criativo nas aulas de língua espanhola, do professor e do aluno, é fundamental. Somente com esse entendimento de que a palavra é ação e, mais do que isso, considerarmos essa ação criativa por parte dos alunos e dos professores, nos embasando nas teorias para melhorarmos nossa prática pedagógica enquanto professores, poderemos permitir a formação de intelectuais verdadeiramente orgânicos como proposto e sonhado por Gramsci.

Essa concepção de discurso como prática social que age no/sobre o mundo e produz efeitos no sujeito e na sociedade, é defendida por Fairclough (2001) que aponta:

> [...] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p.91).

Sendo o discurso uma “prática social” (p. 90), como nos aponta Fairclough (2001), é na/pela linguagem, ou seja, pelo discurso, que mudanças sociais são possíveis. A visão Saussuriana da linguagem como molde individual é assim questionada pelos sociolinguistas, ao se assumir a língua/linguagem como social, fazemos o estudo da fala, ou seja, do uso linguístico. A linguagem contribui assim, segundo Fairclough (2001), para a construção, reprodução e mudança social (p. 90). Embora o autor nos diga que o discurso é moldado pela estrutura social, entendemos também que, como prática, é no/pelo discurso

que conseguimos contribuir com o rompimento dos preconceitos existentes na sociedade. Percebemos assim, o discurso como ação social e os sujeitos que o verbaliza como agentes de mudança social.

Fairclough (2001) também discorre em seu livro sobre três atos perlocucionários que o discurso pode assumir, os quais o autor denomina de “funções da linguagem”: a função ‘identitária’, a ‘relacional’ e a ‘ideacional’ (p. 92). A função ‘identitária’, citada pelo autor, seria as ‘identidades sociais’ e as ‘posições de sujeito’, ou seja, são, respectivamente, as inúmeras identidades presentes no sujeito e as inúmeras identidades que o sujeito pode assumir estrategicamente dependendo do contexto em que ele se encontra. A função ‘relacional’ são as relações sociais estabelecidas, através do discurso, pelas pessoas. E, por fim, a função ‘ideacional’ são os conhecimentos e crenças construídos pelo discurso. Fairclough (2001) conclui assim que as “práticas discursivas” contribuem tanto para reproduzir a sociedade através das “funções da linguagem”, quanto para transformá-la (p. 92). O autor cita então o discurso como “modo de prática política e ideológica” (p. 94). Ou seja, como prática política, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder” (p. 94) e como prática ideológica, o discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (p. 94). Prática política e prática ideológica não são assim entendidas independentes uma da outra pelo autor. É na relação dialética entre os significados gerados em relações de poder e o caráter delimitador da prática política de luta pelo poder que a transformação social é estabelecida.

Observamos que Spink (2013) também defende a ideia de discurso como prática social. É interessante a distinção entre sentido e significado que a autora faz. A autora propõe que o sentido tem uma dimensão bem maior que o significado e a partir daí faz uma discussão sobre como práticas discursivas produzem sentido no cotidiano. O sentido é entendido então por Spink, Medrado (2013):

> O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (p. 22).

A produção de sentido no cotidiano é entendida pelas autoras como uma “prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso” (p. 23). Ou seja, a produção de sentido é tomada como um fenômeno sociolinguístico, que além de analisar o sentido que há por trás do uso da língua em determinado contexto de uso, é analisado também o repertório dessas produções discursivas. No trabalho com entrevista, por exemplo, as autoras dizem que produções de sentidos diversas podem ser geradas ao se focalizar temas que, pelo entrevistado, nunca tenham sido refletidos, e assim, diferentes práticas discursivas podem vir a ocorrer. As práticas discursivas são assim, entendidas pelas autoras, como rupturas de produção de sentido, ou seja, são os momentos de usos da linguagem onde ordem e diversidade estão se encontrando em uma relação simultânea.

Na entrevista feita aos professores de espanhol, procurei abranger perguntas que os fizessem refletir sobre suas práticas docentes enquanto professores de espanhol. Pensamos então na pergunta: “O que é ser professor de espanhol no Brasil?” para o desenvolvimento da entrevista. A partir daí procuramos fazer os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas enquanto professores de um idioma não hegemônico no Brasil, qual as teorias de ensino eles abordam, se conhecem os OCEM/PCN de ensino de espanhol e os desafios encontrados ao ensinar uma língua pluricultural, que é o espanhol, em um contexto misto e dinâmico, que é o da sala de aula.

As autoras Spink e Frezza (2013) nos questionam logo no início do livro com a pergunta: “Como damos sentido ao mundo em que vivemos?”, as autoras trazem então a psicologia social para explicar como se dá esse sentido no cotidiano. A abordagem construtivista, mais necessariamente a socioconstrutivista, na psicologia social, é defendida pelas autoras como forma de transformação social. Citando Gergen (1985:266), as autoras nos dizem que: “A investigação socioconstrucionista preocupa-se sobretudo com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo a si mesmos) em que vivem” (p. 9).

A ideia defendida pelas autoras é a de que ao tentarmos descrever e explicar o mundo estamos agindo na sociedade através dos diversos intercâmbios que assim praticamos. O conhecimento passa a ser visto assim como uma construção social e não mais como uma implantação. Conceitos como o de verdade é mais uma vez desfeito ao encararmos a verdade como convenção social, eticamente falando, remetida a nós mesmos. As autoras também citam Vygotsky e a importância que o autor dá à linguagem no desenvolvimento cognitivo, já que a conceituação de linguagem é vista pelo autor em uma perspectiva social.

Práticas discursivas e produções sociais estão assim estritamente relacionadas já que o senso comum passa então a ser considerado, Spink (2013) nos expõe que:

> As práticas discursivas, assim situadas, constituem o foco central de análise na abordagem construcionista. Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentido no cotidiano (p. 20-21).

A perspectiva bakhtiniana (1995) nos diz que discurso e linguagem são entendidos como prática social, sempre interacionais e não individuais, por estarmos em constante construção de sentidos por vozes que dialogam. Essa noção de discurso vai acompanhar o caráter dinâmico da língua, mais uma vez, percebemos que, assim como as identidades, a língua é uma invenção. Bakhtin (1995) diz que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (p. 90). No entanto, bem mais que evoluir a língua, Bakhtin considera que o falante cria a língua. Nas palavras de Bakhtin (1995) “A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas” (p. 102). O autor afirma ainda que a forma da língua para o locutor não tem importância enquanto sinal estável, ou seja, enquanto um conjunto de normas, mas sim como signo sempre variável e flexível, o entendimento de Bakhtin é verdadeiro pensando que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas, o sujeito tem bem mais autonomia no uso de sua língua do que nos afirma a gramática tradicional.

Segundo Bakhtin (1995), ao concordarmos com o sistema de normas que nos implanta a gramática tradicional, estamos esquecendo-nos da abstração desse sistema e de nossa visão, “Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados” (p. 92). O que sempre importa para o locutor fazer o uso de sua interlocução é o contexto, por isso é preciso adequar o sistema linguístico ao contexto em que o sujeito se encontra, compreendendo assim sua significação de palavra numa enunciação particular, tendo em vista que a palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial e levando-se sempre em conta o ponto de vista do receptor.

Muniz (2010) nos diz que “A perspectiva dos “novos” estudos pragmáticos, segundo Rajagopalan (2006), está calcada nas políticas de linguagem e também na política da própria linguística como ciência” (p. 101). Na necessidade que temos de nomear o mundo e as pessoas, está pressuposta a noção de classificação que é tão cara ao pensamento eurocêntrico ocidental. Muniz (2010) nos esclarece:

> Classificar tanto como adicionar é um reflexo de nosso pensamento cartesiano, é parte integrante de nossa maneira de observar o mundo... Classificar é substituir a diversidade infinita do real por um número limitado de categorias. Se trata de um meio sumamente poderoso, não somente para compreender, mas também para submeter ou transformar a realidade. No entanto, é uma técnica totalmente subjetiva, que depende do indivíduo, que estabelece as regras do jogo e do meio sociocultural no qual se desenvolve este sujeito. (p. 104)

O que acontece é que o poder que a linguagem tem de nomear ao mesmo tempo confere uma existência e uma ameaça. Isso é o que ocorre, por exemplo, com a(s) identidade(s) de falantes não europeus de espanhol. Quando nomeamos uma variação de espanhol como a “pura”, o que estamos fazendo é descriminando as outras variações e, portanto, os falantes delas. Muniz (2010) nos diz que a identidade, segundo Rajagopalan, se constrói na língua e através dela, isso ocorre por a língua estar em constante mudança e evolução, assim como nos aponta Bakhtin (1995). A identidade se encontra assim em um fluxo constante em que, juntamente com a língua, está em constante mudança, por isso, é tão complexo falar em identidade e não em identidades, ou ainda identificação, como sugerido por Hall (2005).

Voltando o estudo para um contexto docente, vários tipos de preconceito com o espanhol ou com os professores de espanhol podem ser gerados na e pela linguagem e, assim como em qualquer outro contexto, percebemos que é só com a prática do uso da linguagem “politicamente correta” que tais preconceitos poderão ser, se não apagados, amenizados. Sendo assim, como nos aponta Rajagopalan (2000), é importante o esforço de se usar a linguagem “politicamente correta” como forma de amenizar os preconceitos, já que saná-los é complicado, a luta contra os preconceitos tem que ser persistente, diária e incansável. Os preconceitos são produzidos e mantidos por meio da linguagem, por isso

é tão importante seu monitoramento, e ao monitorar sua própria fala, o usuário precisa se conscientizar da existência dos preconceitos impressos em sua linguagem.

1.3 Estudos feministas sobre performatividade e o preconceito "linguístico"[6]

Estudiosas feministas como Gloria Anzalduá e bell hooks, por exemplo, também tratam da questão da agência que os sujeitos exercem por meio da linguagem e dos discursos, e de como essa agência cria identidades performáticas. Anzalduá (2009) vai mais além ao dizer que "A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne - eu sou minha língua" (p. 312). Com essa afirmação, a autora quer dizer que através de sua língua chicana ela comunica realidades e valores verdadeiros para ela e para o povo que compartilha de sua língua. Daí pensarmos na complexidade de se falar em uma única língua e em um único povo. Não somos sujeitos homogêneos, mas sim heterogêneos que falam diversas línguas e com várias identidades que coexistem e se fragmentam.

Partimos nessa pesquisa, do entendimento de que a hegemonia não existe apenas entre dois idiomas distintos como espanhol/inglês. Pensando no espanhol, percebemos ao entrevistar os professores de espanhol, que podemos nos deparar com sujeitos que acreditam haver uma variação do espanhol mais "pura" que as outras. O espanhol da Espanha é, como dito pelos professores na entrevista, na maioria das vezes, o preferido para o ensino em escolas e cursinhos de idiomas, tanto pelos professores que o ensinam quanto pelos alunos que o procuram para aprendizagem. Retomando Bagno (2011), percebemos que essa preferência pelo espanhol europeu para o ensino, é na verdade uma superioridade da identidade europeia, entendida como a norma, sobre a identidade latino-hispânica.

Ao mesmo tempo, Anzalduá (2009) fala da importância de superar a "tradição do silêncio" e se auto afirmar como chicana e falante de chicano para marcar suas identidades, nas palavras dela: "Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio" (p. 312). Quando Anzalduá trata de sua questão de mestiçagem, percebemos que isso vai bem além da cultura da autora, com toda a

[6] Coloquei linguístico entre aspas porque quase sempre pensamos que o preconceito com uma língua ou com um dialeto é algo linguístico, sem pensarmos que, na verdade, é um preconceito social que é praticado por meio da língua.

miscigenação que há em nossa cultura, seríamos simplórios e medíocres demais se não nos identificássemos como povos híbridos e mestiços. A(s) identidade(s) é(são), portanto, sempre inventadas (Bauman, 2005) pelo sujeito social.

Anzalduá (2009), em seu questionamento de “como domar uma língua selvagem”, nos faz pensar: podemos mesmo pensar nossa alteridade linguística e identitária com base apenas no território? Ou ainda, faz sentido manter esse conceito de estrangeirismo com a globalização que existe? Portanto, mais uma vez se conclui que, assim como a língua, as identidades não podem ser vistas como fixas ao se autonomear ou ser nomeado “estrangeiro/a” ou “brasileiro/a”, por exemplo, esse ato performativo não pode ser constatado como verdadeiro ou falso porque exprime um desejo, não uma verdade. O que se pretende mostrar é que a nomeação é muito mais política e estratégica, e às vezes de identificação, que a constatação de uma verdade.

Pensando na questão da língua espanhola, percebemos que o preconceito dialético do espanhol, não é somente pelo fato de o espanhol dito castelhano ser considerado o mais “puro”, mas, além disso, o preconceito é social, territorial e geográfico. Entendemos assim que o preconceito que é estabelecido não é com relação à língua, mas com relação ao território e aos falantes dessa língua. Percebemos que, também nos embasando nas falas dos professores de espanhol nesta pesquisa, em materiais de ensino didático de espanhol, o espanhol escolhido para o ensino é o espanhol europeu, o que faz com que “esse” espanhol seja ainda mais valorizado por professores e alunos. Todas as “outras” línguas espanholas vão ser assim discriminadas e esquecidas. No Brasil, percebemos esse preconceito “linguístico”, por exemplo, com relação a qualquer falante que não se aproxima do sotaque dos falantes do Rio de Janeiro e de São Paulo capitais.

Além de Anzalduá, hooks (2008) é outra estudiosa feminista que trata da questão de como a língua do opressor pode ferir ao ser utilizada como forma de humilhar, envergonhar e colonizar um povo ao impor uma fronteira para a língua desse povo oprimido, tratando-a como uma língua “estrangeira”. hooks (2008) compara a linguagem ao desejo, ao dizer que “Como o desejo, a linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras” (p. 857). Assim, a autora procura romper com o discurso hegemônico das línguas dominantes, como o inglês padrão, e propõe nos libertar por meio da linguagem, nas palavras de hooks (2008):

> Eu proponho que nós possamos aprender com os espaços de silêncio tanto quanto com os espaços de fala, que no ato paciente de ouvir uma outra língua nós possamos subverter esta cultura de frenesi e

> consumismo capitalistas que exige que todo desejo deve ser satisfeito imediatamente, ou nós possamos romper este imperialismo cultural que sugere que alguém só é digno de ser ouvido se fala em inglês padrão (p. 863).

Retomando a sociolinguística, sabemos que quanto mais uma língua é falada, em mais variedades ela se subdivide. Blommaert (2006) faz a distinção entre língua do "ambiente doméstico", língua "da ciência e dos negócios" e língua "da comunidade". Ele traz o inglês em todas essas distinções e termina por dizer que o inglês seria a língua de tudo. O autor salienta que em um mundo globalizado as pessoas não querem apenas falar o inglês, mas sim o inglês dominante, ou seja, o inglês norte-americano, deseja-se que o inglês soe parecido com o de um "norte-americano médio (do Meio Oeste, de classe média)" (p. 74). Podemos constatar assim que até mesmo dentro de uma língua percebemos a dominação que existe de uma variedade sobre outra.

Trazendo essa discussão, levantada pelo autor, para o nosso estudo da língua espanhola podemos constatar como há também uma grande dominação quanto às variedades desse idioma. O espanhol ensinado nas escolas e nos cursinhos no Brasil pelos professores de espanhol é na maioria das vezes, assim como ressaltado pelos professores de espanhol na entrevista, o espanhol da Espanha, denominado de "castelhano", por acharem ser um espanhol sem influência das ditas "variedades minoritárias" do idioma falado em países da América Latina por exemplo. Nesse ponto, retomando Silva, Ferreira e Alencar (2014), percebemos que:

> O fato de acreditarmos que algumas formas linguísticas, em virtude de terem sido artefatualizadas, são intrínseca e fundamentalmente "superiores" a outras, é algo que leva à estratificação social, em qualquer lugar, onde aqueles que têm acesso a essas variedades são vistos (ou veem a si mesmos) como seres intrínseca e fundamentalmente superiores (p. 73).

Desse modo, percebemos que o preconceito linguístico na verdade é um preconceito social, que é explicitado através da linguagem, e que ao encararmos a variedade de uma língua como superior por achar ser ela a variação mais "pura" do idioma, estamos, na verdade, encarando os falantes dessa língua (e contribuindo para que eles se encarem) como superiores. No decorrer da pesquisa discuto mais essa questão, procurando refletir

(e fazendo refletir) como a visão colonizada de língua é implantada também sobre a língua espanhola e como, partindo da visão descolonial discutida por Fanon (1968) e dialogando com Freire (2015), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, essa colonização que oprime deve ser rompida.

1.4 Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido

É notório que Freire (2015), ao discutir sobre uma pedagogia que não seria uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia do oprimido, nos fala dessa agência que a palavra, com sua “força pragmática” (p. 14), exerce de transformação do mundo. Freire (2015) defende a ideia de que a palavra, assim como a educação, deve ser uma “prática da liberdade”. Com isso, o autor nos mostra que é na práxis discursiva que a liberdade deve se estabelecer porque, como nos aponta o autor, “a palavra viva é diálogo existencial” (p. 28). É no diálogo[7] que se estabelece a relação do eu com o outro e no reconhecimento de si no outro que a consciência existencial, através do “método de conscientização” é gerada, e o “medo da liberdade” (p. 31) rompido.

É importante destacar que Freire (2015) nos diz ainda que a ação do educador “deve estar infundida na profunda crença dos homens. Crença no seu poder criador” (p. 86). Percebemos como Freire também considera o sujeito agente, agindo no mundo através da palavra e que: “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 93). O autor ainda salienta que enquanto encararmos o sujeito como passivo, apassivando-o através da palavra, mais ingenuamente ele se adaptará ao mundo, deixando de criticar e fazer o uso de sua agência transformadora.

É interessante ressaltar ainda a comparação que Freire (2015), citando Fromm, faz da opressão com a necrofilia:

> Enquanto a vida (diz Fromm) se caracteriza pelo crescimento de uma maneira estruturada, funcional, o indivíduo necrófilo ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico. A pessoa necrófila é movida por um desejo de converter o orgânico em inorgânico, de olhar a vida mecanicamente, como se todas as pessoas viventes fossem coisas.

[7] Essa relação dialógica e dialética também é discutida por Bakhtin (1995) em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, abordada nessa pesquisa.

> Todos os processos, sentimentos e pensamentos da vida se transformam em coisas. A memória e não a experiência; ter e não ser é o que conta. [...] (tradução minha, p. 90)[8]

A reflexão de Freire (2015) nos diz que ao oprimirmos o outro com a palavra opressora, estamos desumanizando o mundo, tirando o poder e a liberdade do homem de criar e atuar na sociedade, os tornando então frustrados e sofredores. Segundo o autor, devemos então, fazer de nossa palavra ação e reflexão, somente juntos, esses termos têm um caráter transformador.

Pensando na(s) identidade(s) de professor de espanhol, percebemos que quando o professor opta pelo ensino, ainda mais pelo ensino de outra língua, que no caso é a língua espanhola, sua(s) identidade(s) assume(m) um dialogismo, como nos aponta Bakhtin (1995), com o meio social. Em um ambiente de ensino-aprendizagem de outro idioma, a palavra é dita (e ensinada) como forma de ação e reflexão social. Ao fazer o uso da palavra opressora, ou em nosso caso, de uma variação do espanhol, oprimindo as outras, estamos contribuindo para o isolamento e sofrimento de falantes e aprendizes que não se encaixam a uma visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol. É importante ressaltar aqui a importância desse estudo, não só por buscar contribuir com a discussão da identidade(s) de professores de espanhol, mas também por entender que essa (re)construção identitária é dialógica e necessária para a luta contra visões preconceituosas e estereotipadas do ensino-aprendizagem de um idioma e, principalmente, dos falantes desse idioma.

---

[8] Mientras la vida (diz Fromm) se caracteriza por el crescimento de uma manera estructurada, funcional, el indivíduo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecânico. La persona necrófila es movida por um deseo de convertir lo orgânico em morgánico, do mirar la vida mecanicamente, como si todas las personas vivientes fuezen cosas. Todos los processos, sentimentos y pensamentos de vida se transforman em cosas. La memoria y no la experiência; tener y no ser es lo que cuenta. [...]

2 CAPÍTULO II – (Des)colonialidade, cultura e as produções de identidade(s)

Autêntico é tudo aquilo que precipita o desmoronamento do regime colonial, que favorece a emergência da nação. (FRANTZ FANON, 1968, p. 38)

2.1 Problemática da identidade no campo da cultura

Segundo Ferreira (2010), é no século XX que começam a repercutir os problemas de identidade com a fragmentação das relações humanas, declínio de velhas identidades e surgimento de novas formas de identificação. Segundo Hall (2005), a questão da identidade tem sido amplamente problematizada em várias áreas. Estamos passando atualmente por uma “crise de identidade”, ou seja, a identidade somente se constitui em “problema” quando está em crise. Nas palavras dele, “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p.7). Essa “crise de identidade” refere-se a uma descentralização dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos (p.9). É interessante pensarmos nessa questão de descentramento identitário no ambiente docente, já que nesse ambiente todos e todas estão passando constantemente por uma fragmentação identitária.

Com o professor de espanhol essa questão da fragmentação identitária não é diferente. O ambiente escolar é perpassado por várias culturas e identidades se pensarmos em valores, costumes, etc, na sala de aula de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, no nosso caso a língua espanhola, isso é ainda mais evidente. Convém salientar, ainda, que o conceito de identidade é dinâmico porque nos deparamos com essa descentralização não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo, já que vivemos em uma sociedade multicultural, com valores sempre cambiantes, sujeitos a influências históricas e contextuais.

As três concepções de identidade sugeridas por Hall (2005) relacionam-se a três concepções de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na concepção de sujeito do iluminismo, Hall explica que o núcleo ou o centro

essencial do eu é a identidade de uma pessoa. Sendo assim, o sujeito nasce com uma identidade fixa que se desenvolve ao longo de sua existência, no entanto, ele permanece essencialmente o mesmo. Essa é, critica o autor, uma concepção muito individualista do eu e de sua existência, que salienta a permanência de uma mesma e imutável configuração identitária.

Já a concepção do sujeito sociológico é vista como uma concepção "interativa" da identidade do eu, em que o sujeito ainda continua tendo um núcleo ou uma essência identitária interior que é chamada de "eu real", mas esta é formada e modificada na "interação" entre o eu e a sociedade.

Por fim, a última concepção de identidade e a adotada nesta pesquisa é a concepção de sujeito pós-moderno, em que o sujeito é visto como não tendo uma identidade fixa ou essencial. A identidade torna-se, assim, uma "celebração móvel", em que é formada e transformada continuamente com a manutenção de contato com as diversas culturas que nos rodeiam. Vista dessa maneira, essa concepção de identidade é definida contextual e historicamente e não biologicamente. O sujeito lida com vários traços que pré-existem nele e que, ao mesmo tempo, são incoerentes. Hall (2005), apoiando-se em Lacau (1990) aponta que:

> As sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" – isto é, identidades – para os indivíduos". Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (p.17)

É certo que quando decidimos trabalhar com a docência, entramos em contato com vários tipos de diferenças e isso acarreta várias transformações em nossas identidades[9] de

[9] Apesar de muitos autores se referirem à identidade de professor no singular, optei aqui por essa denominação no plural porque acredito que haja várias identidadeS de professor.

professor, assim como várias “posições de sujeito”. Percebo assim, que o conceito pós-moderno de identidade, sugerido por Hall, está intimamente ligado ao conceito de cultura. Para Paraquett (2010), é preciso pensar em nós como sujeitos híbridos como forma de fortalecimentos de nossas identidades através do conhecimento e da convivência da/com a diferença (p.141). Para explicar melhor essa relação, cito aqui uma definição de cultura apontada por Kramsch (2008) que me parece apropriada para esta investigação:

> [...] cultura pode ser definida como membro em uma comunidade discursiva que partilha um espaço social e história comuns, e “imaginings” comuns. Mesmo quando eles deixaram aquela comunidade, seus membros podem conservar, onde eles estiverem, um sistema comum de padrões de percepção, crença, avaliação e atitudes. Estes padrões são geralmente chamados de sua “cultura” (apud VIVAN, 2011, p. 4).

Segundo ainda Paraquett (2010), o que encontramos nas escolas, principalmente em escolas públicas, é o medo que o docente muitas vezes tem de que o ensino da cultura de uma língua estrangeira fará o aluno “sair de si para ser outro” (p 143). Sabendo que isso não é possível, o que estamos fazendo é não permitindo que o aluno (re)construa suas identidades sociais, já que as identidades só são construídas e reconstruídas no convívio social com o outro. Estamos impedindo também assim a luta contra preconceitos culturais ao impedir, segundo a autora, a COMpreensão do outro (p. 147). Paraquett (2010) então usa termos como a interculturalidade (p. 144) para tratar da importância do ensino de várias culturas em sala de aula permitindo assim uma maior visão de mundo do aluno, que se encontra em um mundo cada vez mais globalizado e da tomada de consciência de nós professores que bem mais que “tolerar” a diferença sejamos capazes de sermos amigos de nossos alunos, respeitando-os, compartilhando e aprendendo com eles (p. 148).

Coerentemente com essas discussões, entendemos então o conceito de cultura como um conceito plural, em que não existe uma cultura “pura”. Assim como não existe uma cultura espanhola pura. Pensando nesse conceito plural de cultura e no pertencimento do indivíduo a ele, fica claro que a identidade é inventada e não descoberta. Bauman (2005) diz que o indivíduo inventa sua própria identidade ao se relacionar com os participantes não homogêneos de um grupo cultural. No contexto escolar, enfocando nas aulas de espanhol,

isso se torna ainda mais explícito. O professor de espanhol ao lidar com várias identidades e ensinar uma “outra” cultura está assim inventando sua(s) própria(s) identidade(s) e contribuindo para invenção de outra(s) identidade(s) pessoal(is) e social(is) dos alunos.

Entendo então que essa visão de identidade sugerida por Bauman dialoga com a visão de sujeito pós-moderno de Hall. Segundo Bauman (2005), a ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento, ou seja, da recriação da identidade à semelhança da ideia do indivíduo. O indivíduo cria e recria sua identidade de acordo com seus “objetivos” pessoais e sociais quando inserido em um grupo. Hall (2005) afirma que o mesmo ocorre com a identidade nacional em que o indivíduo se forma e se transforma no interior do sistema de representação cultural. Portanto, é errôneo pensar a cultura nacional como expressão da cultura subjacente de “um único povo” porque as nações modernas são todas “híbridos culturais”.

Conforme nos diz Ferreira (2010), “Em termos de ordem cultural e sócio-econômica atual, institucionalizar a diferença é, em última instância, transformar o múltiplo em mercado e em mercadoria” (p. 28). As identidades e a diferença passam a ser vistas como um mercado consumidor e ao mesmo tempo como um produto a ser comercializado, como mercadoria, para se encaixarem nessa imensa teia da globalização. É lamentável pensar que o diferente e as identidades múltiplas nunca são bem vistos pela sociedade e quando eles adquirem algum destaque é para fins de comércio, para fins do capitalismo, o que torna essa diversidade uma espécie de mesmo, não um mesmo bem visto socialmente, mas sim um mesmo neutro, apesar de sabermos da impossibilidade dessa neutralidade.

Sendo assim, ao escolhermos uma “variação” do espanhol para o ensino, estamos quase que desconsiderando um idioma tão rico e tão diverso que é o idioma espanhol. A(s) identidade(s) dos falantes de espanhol e do professor de espanhol passa(m) a ser também desconsiderada(s), assim como o idioma. Talvez seja por isso que se dê tanto destaque ao ensino do inglês, já que as culturas espanholas, muitas das vezes, são desconhecidas pelos alunos e até mesmo pelos professores. Talvez se nos abríssemos mais para o diferente e para a enorme diversidade que representa o espanhol, despertaríamos nos alunos uma maior curiosidade pela aprendizagem desse idioma. Ainda mais quando eles descobrirem que o espanhol é bem mais que aquele ensinado em cursinhos e que pode ser bastante interessante e instigador aprender mais sobre a cultura de nossos vizinhos, que, apesar de diferente e diversa, tem muito a ver com a nossa cultura e muito a nos

ensinar o que, muitas das vezes, não imaginamos. Essa semelhança entre a nossa cultura e a cultura “estrangeira” é enfatizada posteriormente na entrevista pelos professores.

2.2 A relação entre identidade e corpo na produção de identidade(s)

Outra forma de enquadramento e preconceito é a relação entre linguagem e corpo. Partindo da ideia de Austin de que linguagem e corpo se fundem, Pinto (2007) nos questiona se a “linguagem faz o corpo” e sobre “o que é feminino e o que é masculino”. Para se responder a essas questões, usamos as representações de gêneros. É por isso que, segundo Pinto (2007), usamos expressões como: 1) “Fale como homem rapaz!” e 2) “As mulheres falam mais que os homens” (p. 3). Pinto (2007) nos diz que “Esse tipo de enunciado relaciona determinada prosódia a uma representação de um conjunto de corpos masculinos, e determinado tipo de retórica a uma representação do conjunto de corpos femininos” (p. 3). Essa visão entende o corpo como um conjunto de papéis sexuais, em uma sociedade que é um sistema de divisão de trabalho. Pinto (2007), citando Burtler, nos diz que gênero é, portanto, um efeito de atos de fala que apresenta uma estrutura sempre binária e hierarquizada. A teoria de gênero proposta por Butler, e discutida por Pinto (2007), problematiza a visão feminista de gênero, que gira em torno do “sexual” apenas.

Percebemos com essa teoria sobre gênero como fica difícil pensarmos em dicotomias dentro da linguagem. Segundo Irala (2010) ao proferirmos enunciados como “nós, os brasileiros”, “eles, os argentinos” (p. 177), por exemplo, essa demarcação de “nós” e “eles” nos diferencia e nos distancia do outro, propiciando o surgimento de dicotomias como “certo/errado, bom/ruim, rico/pobre, homem/mulher, heterossexual/homossexual” etc.” (p. 177) Levando essa discussão para o campo do ensino, percebemos que dicotomias, que no fundo são maneiras de classificar o outro, não funcionam. Em um ambiente, muitas vezes conflituoso, que é o da sala de aula, ao estabelecermos demarcações binárias podemos estar nos distanciando dos alunos e não contribuindo para o ensino-aprendizagem, já que, segundo a autora, estabelecemos assim hierarquias perpassadas por relações de poder (p. 177).

Como nos sugere Pinto (2007), o termo usado por Butler (1999) para definir gênero é *stylization,* que é uma nominalização do verbo *stylize,* cujo melhor significado seria fazer conformar a um dado estilo ou tornar convencional. Sendo assim, voltando à questão do

gênero, percebemos que ele é bem mais visto em nossa sociedade como convenção de práticas e comportamentos sociais. Pinto (2007) propõe esse esforço de separar gênero de anatomia para não se cair em uma naturalização do gênero, ou seja, atribuir determinadas características chamadas femininas somente às mulheres e determinadas características chamadas masculinas somente aos homens. Nas palavras dela:

> A teoria de gênero problematiza essa ideia de uma organização simples em torno do “sexual”. Ainda que a anatomia seja um componente importante a ser analisado, deve-se levar em consideração antes de qualquer coisa que o gênero é uma estilização do corpo. Não a anatomia, mas os atos de fala que se organizam em torno desta. (p. 3)

Os apontamentos de Pinto (2007), citando Burtler, nos fala da questão da agência do sujeito na e através da linguagem e conclui que “O sujeito de fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. O agir no ato de fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação entre linguagem e corpo” (p. 11). Aqui percebemos a relação dialética entre enunciado e corpo. Ou seja, o que faz do ato de fala uma ação é a força da ilocução e do movimento do agir do corpo que executa a ilocução. É interessante pensarmos que o efeito do ato de fala é operado ao mesmo tempo pelo que é dito, pelo quem diz e pelo como é dito (como o corpo diz, como o enunciado diz). Assim a ação do sujeito não está somente no seu enunciado, mas também no corpo que fala e pratica uma ação em um determinado contexto. Assim sendo, entendemos a performatividade não como uma capacidade de ação efetuada pelo enunciado, mas sim como uma capacidade de ação, tanto sonora quanto corporal, operada pelo ato de fala.

A partir dessa visão intrínseca estabelecida entre linguagem e corpo, surgem os problemas de identidade. Pinto (2007) nos diz que:

> A partir deste ponto, o debate sobre o ato de fala como um ato corporal leva aos problemas da identidade. Em que termos a identidade de falante

> deve ser tratada tendo em vista que o corpo tanto quanto a linguagem são inseparavelmente partes do ato de fala? Em que medida a identidade lingüística pode ser estrategicamente separada da identidade corporal para uma análise lingüística...? (p. 13)

Esses questionamentos nos trazem outros, por exemplo: o que são identidades, se identidades, não podem ser “encontradas” na linguagem; se não são o que define o sujeito por antecipação? Perguntas como essas nos fazem perceber que a linguagem não expõe as identidades dos sujeitos, mas sim que elas são construídas pelos atos de fala. Pinto (2007) nos dá uma definição de identidade dizendo que do ponto de vista dos atos de fala, identidade são performativas, ou seja, são efeitos dos atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos. Nas palavras dela:

> Do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos (fala, escrita, vestimentas, alimentação, cultos, elos parentais, filiações, etc.). Identidades são construções exigidas pelos ritos convencionais que postulam o sujeito de maneira a garantir a possibilidade de ‘nós’ a partir da significação da existência prévia do ‘eu’. (p. 16)

Sendo assim, as identidades não preexistem à linguagem. As identidades precisam ser assim marcadas pelos falantes nos atos de fala continuamente para que o ‘eu’ e o ‘nós’ possam ser sustentados. Segundo a teoria dos atos de fala, as identidades não existem fora desse ato, por isso a repetição é necessária. Pinto (2007) então nos diz que:

> Isso desloca o próprio conceito de identidade lingüística. Se assumirmos a performatividade como o que obriga o sujeito a se constituir em processo, a identidade de falante é também performativa, ou seja, não existe senão na prática e na história de sua própria exibição – e é por isso mesmo sempre múltipla, fragmentada e repetível. (p. 16)

Identidades não são postuladas somente na língua, elas são criadas por marcações do corpo que significam o sujeito previamente e são produzidas assim pelos atos de fala que garantem suas existências. Entendemos então que uma marcação de identidade discutida por Pinto (2007) é o gênero. A distinção homem/mulher, segundo a autora, é uma heterossexualidade compulsória, porque é fundamentada no aparelho reprodutor. Pensa-se que o homem que fecunda e a mulher que gera e dá a luz como representações do masculino e do feminino. Esse enquadramento identitário de gênero vem desde quando o sujeito nasce, o primeiro efeito de constituição do sujeito quando nasce é a sua orientação sexual (é menino ou menina?). Pinto (2007) nos diz que estudiosos como Derrida estão preocupados em afirmar a pluralidade da diferença sexual, desfazendo-se assim esse essencialismo de postular a dupla homem/mulher, mas ele parece desconsiderar como as diferenças sexuais impelem ao corpo. Por isso, a autora trata do performativo radical, nas palavras dela:

> Num ato performativo entendido radicalmente, o sujeito instala um efeito de gênero, não como quem apenas o descreve (escreve, inscreve) para o outro, mas ao mesmo tempo e principalmente como quem o interpreta para/no outro e lembra o outro/para o outro/para si: marca e opera sua posição na alteridade, apresentando um efeito que excede a intenção do sujeito. Esse excesso produzido é redobrado pelo corpo que fala: corpo previamente significado, e significado nas suas estilizações de gênero. (p. 22)

Sendo assim, a identidade é construída para/no outro e para/no eu a partir da visão do eu sobre/no outro, isso também vale para as estilizações de gênero através do corpo que fala. Para nós é muito difícil aceitar às vezes essa alteridade do sujeito porque como nos diz Woodwaad (2000), citada por Muniz (2009), o ser humano sempre está em busca de sua essência, sem perceber que somos no Outro, é por saber quem eu não sou que eu me identifico como ‘eu’. No ambiente escolar o sujeito estabelece essa alteridade[10] e se reconhece: não um reconhecimento fixo, imutável, mas sim um reconhecimento sempre

[10] Termo usado por Bakhtin (2005).

mutável e fragmentado. Por isso mesmo, segundo Hall (2005), devemos pensar em identificação e não em identidades para se pensar em uma ideia de processo e não de produto. Hall (1997), citado por Muniz (2009), nos diz que:

> Assim, ao invés de falarmos da identidade como algo concluído, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge, não tanto da plenitude da identidade, já presente dentro de nós enquanto indivíduos, mas da insuficiência da totalidade, que é 'preenchida' a partir do que nos é exterior, pelas formas como imaginamos sermos vistos pelos outros. (p.41).

Como nos diz Ferreira (2010), o outro é produto de uma relação de poder. Nas palavras dele "O *outro* é sempre aquele que, não tendo o que supostamente caracteriza e funda o *mesmo,* é constituído como *diferente* (p. 22). O *outro* é, assim, produto de uma relação de poder" (p. 22). Em aulas de línguas sempre lidamos com a diferença e, por isso, com as mais diversas formas de preconceitos. O diferente é visto em nossa sociedade como o que não é valorizado por não ser igual a tudo, por fugir à "norma", o que não deveria ser assim. Com essa visão enganosa perdemos muitos benefícios que a convivência com a alteridade nos proporciona. Construtos sociais da mulher, do negro, do índio, do homossexual, etc, foram e são representados pela ausência, e me fica a pergunta: ausência de quê? A partir da busca dessa hierarquia pode-se perceber que a identidade é ao mesmo tempo inclusão, exclusão e reivindicação e que a diferença é o produto da exclusão e da hierarquia. Por isso, nomear se torna algo tão complicado, pois nomeando estamos excluindo parte dos sujeitos da sociedade.

Sabemos que um professor de línguas lida com várias diferenças em sua prática pedagógica, percebemos que isso não é diferente para o professor de língua espanhola. Em sua prática, o professor de espanhol ensina sobre cultura e, muitas das vezes, pode deparar com sujeitos de outras culturas em suas aulas também. O encontro com essa diferença, ao mesmo tempo que é bom, pode causar também um estranhamento. É papel do professor então buscar formas distintas de se trabalhar com a cultura, buscando o envolvimento dos alunos e uma transformação na educação. É fundamental se criar a

consciência que o reconhecimento e o trabalho com essa diferença pode-se mostrar bastante enriquecedor em um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas.

2.3 Frantz Fanon e Stuart Hall: por uma perspectiva descolonial

O grande revolucionário, psiquiatra e filósofo Frantz Fanon afirma que “a descolonização é sempre um fenômeno violento”. (FANON, 1968, p. 25) Com essa afirmação, o que Fanon quer nos mostrar é que “a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens” (p. 25). O que estamos buscando, segundo o autor, é a “reivindicação mínima do colonizado” (p. 26) e isso só é possível com uma “desordem absoluta” (p. 26). Bem sabemos que, por se tratar de um processo histórico como nos diz o autor, essa violência vem desde o período colonial e até hoje sabemos que é o colono que fez e continua a fazer o colonizado (p. 26). Por isso, o autor considera a colonização um fenômeno violento. Nas palavras de Fanon (1968) “A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (p. 26). Por isso, o próprio autor diz ser a descolonização a criação de “homens novos” (p. 26), dotados de uma nova linguagem, uma nova humanidade.

É importante então os apontamentos que Rajagopalan (2010) faz da linguagem politicamente correta, quando entendemos ser ela essa nova linguagem defendida por Fanon, e que nos ajuda a criar uma nova humanidade. Voltando nosso olhar para o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, no caso de nossos estudos o ensino-aprendizagem de espanhol, essa atenção para o uso linguístico não pode ser diferente. A(s) identidade(s) do professor de espanhol passa a ser então afetada quando nos atentamos para o uso dessa linguagem. O proferimento de Fanon (1968) de que “os últimos serão os primeiros” (p. 27) no processo de descolonização é fundamental para entendermos a importância do professor de espanhol para o rompimento de preconceitos tal como: qual espanhol ensinar, por exemplo.

Ao pensarmos no ensino hegemônico de espanhol, percebemos que o espanhol eurocêntrico, a língua do colonizador, é muitas das vezes a escolhida para o ensino. Essa escolha maniqueísta pelo ensino europeu de espanhol tenta homogeneizar a língua. Por

sabermos que a língua por natureza é heterogênea, o que entendemos que se faz ao estabelecer alguma “variedade” de espanhol como padrão, é excluir as culturas dos outros falantes de espanhol e, portanto, excluir esse próprios falantes. Percebemos essa fala da heterogeneidade nas palavras de Fanon (1968) “O contexto colonial, já o dissemos, caracteriza-se pela dicotomia que inflige o mundo. A descolonização unifica este mundo, exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-o à base da nação, às vezes da raça” (p. 34). Como nos diz Fanon (1968), precisamos então lutar contra esse “mundo de estátuas” (p. 39), mundo das coisas imóveis: “O colonizado descobre o real e transforma-o no movimento de sua praxis, no exercício da violência, em seu projeto de libertação.” (p. 44)

Apesar de sabermos que essa mudança na visão de ensino de língua espanhola é um obstáculo para os que acreditam ser necessária essa mudança, sabemos que, como nos sugere Fanon (1968), “a presença do obstáculo acentua a tendência ao movimento.” (p. 40). Fanon (1968) então nos sugere que o “colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de uma violência maior” (p. 46). Entendo assim que, somente quando os professores de espanhol em atividade assumirem o compromisso que precisam assumir contra a hegemonia de um idioma, ou de uma variação do idioma, que o fenômeno descolonial poderá ser possível nesse contexto de ensino-aprendizagem de espanhol.

Na visão de Bhabha (1998), Fanon afirma que *O negro não é. Nem tampouco o branco* (p. 70). Com essa afirmação, Fanon defende sua ideia de “verdade transgressiva” (p. 70). Ao entendermos essa “verdade transgressiva” como aquilo que foge a uma suposta norma, percebemos como sua teoria está de acordo com a pós-modernidade em que os autores pós-modernos afirmam que a identidade/o sujeito não é, mas sim está. O sujeito passa assim a não ser mais pensado como indivíduo, dono de uma identidade única, mas sim como um sujeito plural, miscigenado e híbrido, acompanhando o conceito de cultura e pensando também nos apontamentos de Pinto de que a linguagem faz o corpo.

Bhabha (1998) nos diz que a teoria de Fanon se dá na busca de descolonizar a outridade. Fanon recusa a ambição de qualquer teoria total da opressão colonial (p. 71). Qualquer tipo de poder político é criticado por Fanon e o marginalizado é valorizado. A visão de Fanon vem da tradição do oprimido. Percebemos assim o diálogo que sua teoria estabelece com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Esse oprimido tratado por Fanon

seríamos nós mesmos ao nos reconhecermos como escravos desse mundo colonial em que vivemos. Com os professores de espanhol isso não é diferente. Ao colonizarmos o ensino-aprendizagem voltando-o para uma única variação de espanhol, o que estamos fazendo é nos escravizando ao mundo eurocêntrico.

Na visão de Bhabha (1998): “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis” (p. 76). Para Fanon, o sujeito colonizado está sempre desejando ocupar um lugar que não é o seu, o lugar do outro. Ele nos diz ainda que a vida cotidiana exibe uma “constelação do delírio” (p. 74) que medeia as relações sociais normais de seus sujeitos: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica.” (p. 74)

Como nos aponta Bhabha (1998), na visão de Fanon, esse incessante desejo fantasioso que o colonizado tem em ocupar o lugar do colono, nesse processo de identificação, o faz gerar um rancor em seu lugar de escravo. É na alteridade colonial que o colonizador assume seu olhar discriminatório sobre o colonizado. Com a opressão da colonização é como Fanon diz de uma mulher negra falar: “pois ainda agora vocês olham, mas nunca me veem”, com isso ela quer dizer que o olhar colonizador é discriminatório na medida em que nega a diferença cultural e sexual dos sujeitos. Por isso, podemos entender ser tão difícil estabelecer-se uma norma de ensino-aprendizagem de espanhol. Ao fazermos isso, estamos discriminando as outras variedades do espanhol e negando a diversidade cultural e sexual dos sujeitos dessas variedades.

É interessante a relação que Bhabha (1998) nos aponta que Fanon faz de Eu- Outro. O lugar do Outro não deve ser um lugar oposto ao lugar do Eu, como uma “consciência culturalmente estrangeira” (p. 86), mas sim o outro deve ser visto como uma negação de uma identidade primordial, cultural ou psíquica e não como uma fonte de verdade. É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um outro homegeneizado e fixo, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias (pág. 87).

É nesse ponto que a teoria de Fanon se mostra pertinente para nossos estudos, na medida em que devemos reconhecer o lugar do ensino-aprendizagem da cultura espanhola para a (re)constituição da(s) identidade(s) de professores de espanhol. Ao dizer que

devemos pensar no lugar do outro como um lugar híbrido e não primordial, o que Fanon nos está fazendo pensar é não em um lugar oposto ao lugar do Eu, mas em um lugar heterogêneo e plural que, por isso, desloca a(s) nossa(s) própria(s) identidade(s) por aprendermos com a diferença, ou no caso do ensino-aprendizagem de espanhol, com as diferenças. É reconhecendo as diversas variedades da cultura espanhola e dos sujeitos dessas culturas que podemos reconhecer a nossa e aprender com essa diferença.

Hall (2003) nos questiona: “Por que o pós-colonial é também um tempo de “diferença”?” (p. 101). Na visão de Dirlik (1994), um estudioso da China moderna, Hall nos sugere que o pós-colonial seria o “fim do colonialismo” (p. 102) e traz implicações para a política e para os sujeitos da modernidade tardia. Apesar de sabermos que a importância do pós-colonial está em sua sugestão de encararmos a *multiplicidade* do mundo moderno, esse apontamento de Dirlik nos faz pensar se nossa era é marcada realmente pelo fim do colonialismo. Apesar dessa pouca aderência de Dirlik a teoria de Hall, o autor salienta que Hall encara o pós-colonialismo como crítica ao capitalismo moderno e entende a identidade como discursiva e não estrutural. É nesse ponto que a teoria de Hall (2003) nos mostra pertinente, até porque o autor ainda nos diz que:

> Afinal, não estamos todos, de formas distintas e através de espaços conceituais diferentes (dos quais o pós-colonial definitivamente é um), buscando desesperadamente compreender o que significa fazer uma escolha política ética e se posicionar em um campo político necessariamente aberto e contingente? (p. 104-105)

Quando Hall (2003) nos sugere que “nem todas as sociedades são “pós-coloniais” *num mesmo sentido* [...]” (p. 107) podemos pensar na relação dessa fala de Hall com a cultura espanhola. Ao entendermos que o centro de poder político foi por muito tempo Castela, podemos imaginar também o porquê de o espanhol eurocêntrico da Espanha ser o, muitas das vezes, preferido para o ensino. As considerações de Hall sobre o pós-colonial se mostram assim muito pertinentes para o nosso estudo, já que é justamente o rompimento com o colonialismo imposto pelo espanhol da Espanha e o deslocamento da(s) identidade(s) de professores de espanhol que procuramos com essa pesquisa.

É nesse ponto de romper com os binarismos, tais como colonizador/colonizado, global/local, nacional/estrangeiro, etc, que Hall diz ser o pós-colonial fundamental. Nas palavras de Hall (2003):

> [...] o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a "colonização" como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou "global" das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. (p. 109)

Como nos aponta o autor é importante então pensarmos no pós-colonial não apenas como uma crítica ao pós-estruturalismo ou ao iluminismo, mas como algo que transcende a própria palavra pós-colonial, para que não caiamos na "*utopia* da diferença" (p. 112). Ou seja, para que não achemos, assim como nos aponta Silva (2000), que seja necessário apenas pensarmos no outro como diferente, mas também, que entendamos o que quer dizer essa diferença. O pós-colonial é pensado assim como um movimento descentrado e diferenciado para podermos romper com correntes hegemônicas colonialistas. Pensar assim no outro, como nos sugere Hall (2003), como uma "exterioridade constitutiva" (p. 115), é pensarmos nos sujeitos como descentrados e (re)construídos no discurso dialógico. Hall (2003) nos diz que Shohat (1992), por exemplo, reconhece que o "pós" é tanto o "fechamento de um certo evento histórico ou era, quanto um "ir além"." para comentar um certo movimento intelectual" (p. 117). Hall (2003) ainda nos diz que há outras explicações para o termo "pós-colonial", assim como nos aponta Hulme (1995), uma das explicações do "pós" no "pós-colonial", seria:

> possui duas dimensões em tensão uma com a outra: uma dimensão temporal na qual há um relacionamento pontual no tempo, por exemplo, entre uma colônia e um estado pós-colonial; e uma dimensão crítica na qual, por exemplo, uma teoria pós-colonial passa a existir através de uma crítica de um corpo teórico. (p. 118)

Sendo assim, Hall (2003) nos diz que o “pós” do “pós-colonial” se diferencia dos outros “pós”, pois, nas palavras dele: “Não se trata apenas de ser “posterior” mas de “ir além” do colonial, tanto quanto o “pós-modernismo” é posterior e vai além do modernismo, e o pós-estruturalismo segue cronologicamente e obtém seus ganhos teóricos ao “subir nas costas” do estruturalismo” (p. 118). Ou seja, esse “posterior”, esse “ir além” do colonial seria, segundo Hall (2003), na visão de Shohat, um ‘entrelugar’, que “sucede o outro (o colonial), no qual prevalece a relação colonial” (p. 119). O conceito de “pós” no pós-colonial seria assim entendido, segundo Hall (2003), nos termos de Derrida “sob rasura”. Essa discussão sobre o termo “pós-colonial” é importante para a pesquisa, na medida em que o pós-colonial representaria assim, na visão de Hall (2003), um “problema de identidade”: “O pós-colonial representa uma resposta a uma necessidade genuína, uma necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo.” (p. 123-124)

Na visão de Hall (2003), a pós-colonialidade seria uma época importante e significativa para os estudos culturais, pois promove “*rupturas* significativas” (p. 131). Nas palavras do autor: “O que importa são as *rupturas* significativas - em que velhas correntes de pensamentos são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (p. 131). Ainda segundo o autor, essas mudanças de pensamento de uma problemática são fundamentais para gerar várias mudanças sociais. Se levarmos essa discussão de Hall para a área da análise do discurso, podemos entender essas “*rupturas*” como práticas sociais de transformação social. É nessa medida que o conceito de Hall se mostra importante para a pesquisa quando entendemos ser importante e necessário nos atentarmos para o uso linguístico de uma determinada língua, no caso o da língua espanhola, e em como essa “nova” visão de ensino-aprendizagem de espanhol, não enfocando em uma variação do idioma, acarreta mudanças significativas para a(s) identidade(s) dos professores de espanhol e para os alunos. Sendo assim, assim como proposto por Mignolo (2008), mais importante que se fazer políticas identitárias é se fazer identidade em política.

Considero ainda importante voltarmos nossa atenção um pouco mais para os conceitos de cultura propostos por Stuart Hall para entendermos um pouco mais de como nossa

pesquisa se mostra importante. Pensando em uma das definições de Hall (2003) de que: “cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns” (p. 135), percebemos como é fundamental que o professor de espanhol se permita e permita que os alunos conheçam as diferentes culturas que uma mesma língua pode nos apresentar. No entanto, quando escolhemos “um espanhol” para ensinar aos alunos e, portanto, uma cultura espanhola dominante, impossibilitamos o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas. Hall (2003) ainda nos sugere outro conceito para cultura, como se referindo às “*práticas* sociais”, por ser a cultura “um modo de vida global” (p. 136). Mais uma vez percebemos a substancialidade de reconhecimento por parte dos alunos de “outros espanhóis” e de “outras culturas espanholas” para o “inter-relacionamento das mesmas” (p. 136) Hall (2003) então nos diz que:

> A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. (p. 136)

Para Hall (2003), “há sempre algo descentrado no meio cultural [the medium of culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação direta e imediata, com outras estruturas” (p. 211-112). Não podemos então entender a cultura como “prática subjacente de um único povo”, não podemos pensar em “uma cultura” ou uma variação de um idioma como centro. E, somente quando entendermos, ainda segundo Stuart Hall, a prática intelectual como prática social, como política (p. 213), podemos realmente efetuarmos mudanças no ensino de línguas e no ensino de espanhol. No entanto, sabemos que o centro de poder por muito tempo foi Castela, e por isso o espanhol europeu é o escolhido para o ensino em escolas, cursinhos de idiomas e universidades. Sabemos também que isso parte de um preconceito próprio nosso, latino-hispânicos, ao primarmos pelo ensino-aprendizagem desse espanhol europeu. Ressalto mais uma vez então a importância de um gesto político por parte de

professores de espanhol para que o preconceito e a hegemonia de um idioma ou da variação de um idioma possam ser rompidos.

3 CAPÍTULO III – Sócio-políticas linguísticas: entendendo a(s) identidade(s) como constructos sociais e políticos

A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência. (HALL, 2003, p. 204)

3.1 Língua como norma: a norma linguística e seu caráter excludente

Bagno (2003) nos propõe ser o termo “norma culta” um preconceito milenar. Ele nos apresenta dois tipos de norma linguística: a norma linguística daquilo que é normal, no sentido de ser recorrente nas falas das pessoas e a norma linguística excludente, que é o que é normativo, chamado pelo autor de “norma culta”, no sentido de regra linguística imposta do que seja o bem falar ou o falar bem. Como nos afirma o autor, o segundo conceito de norma linguística, que seria mais um pré-conceito que um conceito é o mais empregado quando estamos falando das variações de uma língua. A recorrência desse segundo (pre)conceito é devido, justamente, por fazer parte do “senso comum”. São os conceitos gramaticais que vemos estampados, por exemplo, nos livros de gramática e que dizem respeito a um grupo muito particular de falantes. Esses conceitos seriam assim, como nos propõe o autor, espelhados nos escritores clássicos da língua, ou seja, nos escritores literários. Segundo Bagno (2003), acredita-se que só eles fazem o uso clássico da língua, usando a língua de maneira “correta”, “civilizada” e “elegante” (p. 72). Qualquer falante então que fuja dessa norma culta é discriminado por seu modo de falar.

Percebemos que hoje, apesar de estarmos em pleno século XXI, quando deveríamos estar mais abertos para toda a diversidade que há, inclusive linguística, muitas pessoas ainda pensam que há um jeito correto de falar e escrever. Para Bagno (2003), esse entendimento por parte das pessoas de uma única maneira de se falar e escrever tem a ver com a escrita literária entendida como a “culta” por muitas pessoas, mas bem mais que isso, é influenciado pelos meios midiáticos que ainda exercem grande influência sobre os sujeitos e que consideram formas “certas” de se falar espelhados nesses clássicos. Quando se foge então desse modelo, o sujeito é considerado inculto ou sem cultura, apesar de sabermos que isso não é possível. Dizer que alguém é sem cultura é um termo

extremamente ignorante usado por parte das pessoas que não sabem o sentido da palavra cultura.

Como mesmo nos aponta Bagno (2003), essa norma dita culta é um "objetivismo abstrato"[11], um modelo abstrato "que não corresponde a nenhum conjunto total de usos da língua por parte de seus falantes de carne e osso" (p. 74). Ao considerar a língua nessa abstração, contribui-se para o surgimento de dicotomias, tais como nos sugere o autor: "certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem e, é claro, culto vs. ignorante" (p. 74). Sendo assim, na concepção errônea e ignorante das pessoas, segundo o autor, o que não está na gramática não é norma culta, é "erro crasso", é "língua de índio", "português estropiado" ou, simplesmente, "não é português". É por isso, portanto, que a maioria do jeito de falar brasileiro não é considerado português e só, alguns poucos "iluminados"[12], como nos sugere o autor, conseguem fazer o uso "correto" do português. Não é de se estranhar, portanto, que muitos estrangeiros, quando estão aprendendo português, o achem uma língua (muito) "difícil", justamente por, como qualquer outro brasileiro, não conseguir falar e escrever como manda a gramática tradicional.

Esse entendimento da língua como una e estática que os meios midiáticos nos impõem é mais uma vez o reflexo da discriminação que sofrem grande parte da população. É justamente por isso que Bagno (2003) nos afirma que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social. Todo entendimento da unicidade e estaticidade da língua está refletindo o preconceito que sofre quem não se adéqua a essa unicidade e estaticidade. Não é à toa que os meios de comunicação com suas propagandas medonhas e preconceituosas nos sugerem que o "padrão"[13] de beleza está sempre em torno de um sujeito uno e estático, ou seja, entendido como homem, heterossexual, branco, de classe média, e por aí vão os estereótipos de beleza que geram o preconceito. Qualquer pessoa que não se adéque a esses estereótipos não é valorizada. Mais uma vez, pesquisas que tratem das identidades são fundamentais para ajudar a romper com esses (grandes) preconceitos de gênero, raça, etnia, etc, que em pleno século XXI continuam existindo na

---

[11] O termo "objetivismo abstrato" é usado por BAKHTIN (2005) em que o autor explica que estabelecer um padrão de língua é um objetivismo abstrato porque não é possível estabelecer esse padrão com toda a variedade linguística que há, portanto cometer esse erro é uma abstração.

[12] Ao utilizar a nomeação "iluminados", Marcos Bagno critica a consideração que muitos fazem de que há uma norma "culta" ou um falante "culto" de uma língua.

[13] Marcos Bagno considera essa língua "padrão" como língua do Patrão. Quando consideramos um padrão de língua o que estamos fazendo é justamente considerando que há um Patrão para essa língua, que deve ser seguido, obedecido e respeitado.

sociedade. Na entrevista, procuro também enfocar nessa questão da importância de se trabalhar com a diferença social e cultural na sala de aula. Assim como nos afirmam autores como Silva (2000), é fundamental nos atentarmos para o “multiculturalismo” que existe na sociedade para procurarmos desmistificar essas questões que giram em torno da “identidade e diferença” como diversidade social. Segundo o autor, ao tratarmos dessas questões identitárias de raça, etnia, gênero, etc, como apenas diversidade, estaríamos contribuindo com o pensamento de uma estaticidade da língua e, portanto, das identidades. Silva (2000) prefere então usar o termo “multiculturalismo” para pensarmos nessas múltiplas, diversas e movediças culturas que existem e dialogam entre si.

Assim, também, com minha pesquisa sobre a(s) identidade(s) dos professores de espanhol, procuro entender mais como língua e identidade(s) são termos tão inter-relacionados e, assim, como uma influencia diretamente a outra e como elas se interinfluenciam constantemente. Considero então a pesquisa como uma forma de política linguística de luta contra esses estereótipos impostos na e pela sociedade.

É claro então que o preconceito com a(s) língua(s) não é diferente: ao estabelecermos um “padrão” linguístico, uma língua do patrão, como a mais bem falada e valorizada, que aqui no Brasil são as dos falantes das grandes capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, o que na verdade estamos estabelecendo como “padrões” são as pessoas que falam tal língua. É importante frisar mais uma vez que tais pessoas precisam ser homem, branco, heterossexual, de classe média, “elegante”, etc. Quaisquer características que fujam desse “padrão” imposto pela sociedade já é motivo de preconceito. As variantes de cor de pele, sexo, modos de se vestir, idade, classe social, são mais valorizadas do que todo o aparato cultural que todas as pessoas carregam.

Com a língua espanhola e com os falantes de espanhol essa discriminação não é diferente. Como já venho discutindo em todo o trabalho, ao se escolher um espanhol como o dito “puro”, usando a denominação de Bagno (2003) “culto”, estamos escolhendo os falantes desse espanhol como os ditos falantes “cultos”. Não é de se estranhar que os falantes escolhidos como prestigiados por falarem o espanhol correto, que seria o “puro” castelhano, são os falantes europeus. O estereótipo de bons falantes de espanhol, que são

homens, brancos, heterossexuais, de classe média alta, etc, são, portanto, europeus, os que falam o espanhol correto e que possuem uma cultura "pura".[14]

Como nos sugerem Linhares e Alencar (2015), o conceito de língua é mais complexo do que imaginamos por ele sempre primar por uma homogeneidade, que segundo os autores, seria a língua da nação. Apesar de sabermos que qualquer língua é diversa em suas variações - aqui entendemos, como nos sugerem os autores, os dialetos criados como forma de "inferiorizar e silenciar os demais códigos usados pela comunidade nacional" (p. 228), o conceito de língua sempre vai dizer respeito a uma homogeneidade, que é justamente a norma culta discutida por Bagno (2003). Linhares e Alencar (2015) nos explicam que não é mesmo fácil primar por uma heterogeneidade linguística sendo que sempre o Estado-nação é o que tem voz para solver todos os "problemas" de heterogeneidade. Nas palavras dos autores: "o país perfeito é monoideológico, monorreligioso, monoétnico e... monolíngue. Sobretudo, não é fácil lidar com a diversidade quando a própria ciência, em vez de ser meio de emancipação, é praticada para servir aos aparelhos ideológicos do Estado" (p. 227).

Esse estereótipo de perfeição vem, segundo os autores, desde a antiguidade onde a língua "perfeita", "culta" era a língua dos príncipes, língua da nação. Os autores ainda nos dizem que, como nos aponta Rajagopalan, o conceito de língua como heterogênea é pouco discutido e pouco problematizado pela sociedade e, por isso, é entendido como algo pernicioso (p. 234). O nacionalismo linguístico é entendido então erroneamente, em sua homogeneidade, como forma de manter a "pureza" da língua ou ainda como forma de um "narcisismo de pequenas diferenças" (p. 235).

É muito pertinente o apontamento que Linhares e Alencar (2015) fazem da fala de Anzalduá que nos apresenta um trocadilho com a palavra língua. Segundo os autores, Anzalduá usa a palavra língua, que é um órgão corporal, para se referir ao preconceito que uma minoria étnica sofre diariamente. O que os dominadores de uma variedade linguística "padrão" fazem com a língua de uma minoria étnica seria, segundo Anzalduá, semelhante ao que o dentista faz com nossa língua, que é tentar controlar nossa língua. Nas palavras de Anzalduá, citado por Linhares e Alencar: "Nós vamos ter que controlar sua língua. [...] Eu não posso tampar este dente agora, você ainda está drenando. [...] Nós vamos ter que

[14] No Uruguai também presenciei esse preconceito linguístico. Algumas pessoas com que tive vivência tinham em mente ainda que o espanhol "puro" era o dito castelhano, espanhol da Espanha.

fazer alguma coisa com a sua língua. [...] Eu nunca tinha visto algo tão forte ou tão resistente" (Anzalduá, 2009, p. 305 apud Linhares y Alencar, p. 237). Pensando nessa relação que uma língua, ou que a variação de uma língua, exerce sobre as outras, percebemos que quando a variação do espanhol europeu é escolhida para o ensino-aprendizagem, estamos também contribuindo para valorização de certos grupos étnicos e a desvalorização de outros.

Como nos aponta Bagno (2003) há uma estreita relação entre língua e poder. Nas palavras do autor: "É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil [...]" (p. 16). Entendemos então que é através da língua, da linguagem que o sujeito se mostra ideologicamente, "*nós somos a língua que falamos*" (p. 17). No entanto, quando estamos a par de toda a variedade linguística que existe, como as variedades espanhola, por exemplo, passamos a considerar "a língua como um Outro" (p. 18), e é justamente a partir daí que passamos a agir de forma preconceituosa. Não nos atentamos para o fato de que, como nos afirma Bagno (2003), "a língua" como uma "essência" não existe: o que existe são *seres humanos* que falam línguas" (p. 18). É, então, fundamental rompermos com essa visão essencialista de língua e das variedades de uma língua para combatermos o preconceito "linguístico", que, na verdade, é um preconceito social.

É esse preconceito não dito, implícito na linguagem, que é sugerido por Bagno (2003), como norma oculta dos preconceitos que estão camuflados na linguagem. "Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – "a língua" – para um plano concreto – os falantes da língua" (p. 19). Encarando assim a língua como uma "*atividade social*" (p. 19), ou como "prática social" como nos sugere Fairclough (2001), e não como algo abstrato desvinculado da realidade social, estamos considerando o caráter agente dos falantes da língua e o seu poder de agir nas diversas relações sociais. Bagno (2003) faz então uma importante consideração, de que a língua é uma ferramenta social, nas palavras do autor: "ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela" (p. 20).

3.2 Políticas-linguísticas: forma de desmistificação da língua como norma

> *Não tenho nada contra "ciências puras" (seja lá o que a expressão queira dizer). Cada cientista tem a ciência que merece. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 218)*

Como nos sugere Rajagopalan (2013), o termo "política linguística" é muitas vezes confundido por muitos. Nas palavras dele: "O campo de política linguística encobre muito mais que a militância linguística. E, com certeza, não se restringe, ao ativismo político em prol desta ou daquela causa envolvendo a questão linguística" (p. 19). Ou seja, diferentemente de como pensado por muitos, a política linguística não é, somente, uma militância linguística a favor das línguas minoritárias, embora, segundo o autor "lutar em favor dos direitos linguísticos de minorias em países ao redor do mundo é, com certeza, uma obrigação e uma meta muito nobre" (p. 20). Outro esclarecimento feito por Rajagopalan (2013) é que política linguística não tem nada a ver com a linguística, esta última é uma ciência inaugurada por Saussure (1916) em meados do século XIX e a primeira é uma linguística "relativa à(s) língua (s)" (p. 20).

O que seria então a política linguística? Nas palavras de Rajagopalan (2013):

> A política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir as ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (p. 21)

Sendo assim, a política linguística não pode ser uma ciência, pois diferentemente de ciências exatas como a matemática, a lógica, etc, a política linguística não é dotada de exatidão: pelo contrário, ela é, como nos diz o autor, a arte de conduzir as reflexões em torno das línguas. Ao discutirmos politicamente a língua espanhola, por exemplo, percebemos como algumas variações do espanhol são discriminadas, constatamos isso ao entrevistar professores de espanhol. O espanhol europeu foi e continua sendo a língua de

prestígio e, por isso, a escolhida para o ensino nos cursinhos e nas escolas do Brasil. O porquê isso ocorre é o que tentamos entender ao entrevistar os professores participantes dessa pesquisa.

Um apontamento interessante feito por Rajagopalan (2013) é que, se apoiando em Aristóteles, o autor nos diz que a política é um desdobramento da ética (p. 34). A partir desse termo Rajagopalan nos explica sobre a questão das escolhas políticas que os agentes sociais fazem em suas práticas. Se levarmos tal explicação para o campo da linguagem, percebemos como é importante sim, como nos aponta Rajagopalan (2013) em seus estudos, uma linguagem politicamente correta para lutar contra os preconceitos sociais camuflados na linguagem. É interessante a argumentação do autor de que as políticas linguísticas estão no nível do performativo já que elas não podem ser constatadas, por isso são consideradas valores de juízo, que podem assim ser sempre contestadas e nunca vão agradar a todos. Em uma política linguística, como se observa um fato vai ser mais importante de como o fato realmente é. Resumindo o pensamento de Rajagopalan (2013) sobre políticas linguísticas ele diz:

> Longe de procurarem descrever os fatos linguísticos (como tenciona a ciência linguística), a política linguística tem como objetivo intervir neles. Ela é, portanto, escancaradamente prescritiva. Como qualquer outra atividade de cunho política ela se esmera no sentido de mudar os rumos de uma determinada situação linguística. (p. 39)

Portanto, fazer política linguística com o ensino de espanhol no Brasil é fundamental para rompermos com concepção eurocêntrica de espanhol ensinada nos cursinhos e nas escolas e apresentar para os estudantes as várias outras formas de falar do espanhol e a rica cultura que possui a latino-américa.

É importante esclarecer também que, assim como nos diz Rojo (2013), fazer políticas linguísticas está estritamente relacionado com o campo da linguística aplicada. A autora explica esta aproximação devido à “aplicabilidade”, ou seja, na linguística aplicada um dos papéis fundamentais do linguista é a aproximação do “mundo como ele é” (p. 64). É ao ir a

campo e “misturar-se” com os ditos “problemas sociais” do mundo, nessa dita INdisciplinaridade, que o linguista aplicado, através da linguística “impura”, contribui para o enfrentamento e modificação a “precariedade da existência ou a privação sofrida” (p. 65). Ao ir a campo para entrevistar professores de diferentes áreas de ensino de espanhol, procurei: verificar como a experiência docente nos ajuda com a compreensão da fragmentação da(s) identidade(s) de professor(a); identificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola e compreender, ainda, o que faz com que as pessoas pensem que o espanhol dos latinos-hispânicos seja um espanhol inferior. Ao responder essas questões, questões políticas de ensino de espanhol podem ser esclarecidas. Como nos diz Maher (2013), as políticas linguísticas têm muito a ver com as políticas de identidade e, portanto, elas nunca são neutras.

Lagares (2013) nos diz que o ensino de línguas estrangeiras é uma questão política na medida em que a metodologia escolhida para o ensino da língua estrangeira vai depender de decisões tomadas por secretarias e pelo Ministério da Educação, por exemplo (p. 184-185). Discussões feitas com relação ao ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro mostram, por exemplo, aspectos geoestratégicos devido ao fato da localização dos países latinos com relação ao Brasil e da caracterização de “ilha linguística” do Brasil devido ao fato de ser o único país da América Latina em que não se fala espanhol, sendo assim, o ensino da língua espanhola no Brasil facilitaria a comunicação com países vizinhos. Além disso, como defende o autor, a língua espanhola é a segunda no ranque de comunicação no comércio internacional (p. 186).

Em 2009 o Ministério da Educação assina uma carta de intenções com o Instituto Cervantes (IC) em que ambos se comprometiam a estabelecer projetos de formação de professores e alunos, elaboração de materiais didáticos, divulgação e uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino de espanhol, difusão das atividades de IC, aproximação cultural entre Brasil e Espanha e criação do DELE (Diploma Estrangeiro de Língua Espanhola) (p. 190) - percebemos que até nesse sentido é sempre com a Espanha que acordos são estabelecidos. Como nos diz Rajagopalan (2006), citado por Lagares (2013), a escolha do ensino de determinada língua tem muito a ver com as relações políticas do país, tanto no âmbito interno quanto no externo. Percebemos mais uma vez como o espanhol, sendo o idioma de países vizinhos e a grande necessidade de comunicação com eles, precisa ser ensinado nas escolas. É importante ressaltar que desde a LDB de 1996, a comunidade escolar tinha o direito de escolher a Língua estrangeira a compor o currículo.

No entanto, atualmente, a Lei 11.161, que tornava o ensino de espanhol obrigatório no Ensino Médio brasileiro e de matrícula facultativa pelo aluno, foi revogada a partir de fevereiro de 2017 e, com a promulgação da Lei 13.415/2017, o espanhol não é mais obrigatório no Ensino Médio.

Considerando-se ainda os apontamentos de Rajagopalan (2011), o autor nos diz que norma linguística é “Tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais” (p. 121). Comparando essa definição de Rajagopalan de norma linguística com a norma espanhola europeia, percebemos como a escolha, de muitos professores e até mesmo de muitos alunos, pelo espanhol europeu é, portanto, uma questão política. Como nos diz Rajagopalan (2011) “toda escolha é, no fundo, política e envolve questões de ordem ética (cf. Rajagopalan 2003:15)” (p. 125). Quando se escolhe o espanhol europeu, o dito castelhano, para se lecionar nas escolas, o entendendo como mais elegante e prestigioso, o que na verdade as pessoas estão escolhendo são os falantes de espanhol da Espanha, país mais prestigiado do que os países falantes de espanhol da América Latina. Entendemos, no entanto, a importância de haver essas variantes do espanhol nos processos de ensino-aprendizagem porque, como nos diz Rajagopalan (2011), politicamente sempre foi importante se considerar a diferenciação de um idioma para se considerar assim as diferenciações geopolíticas de seus sujeitos (p. 128). O que não podemos é achar que devemos considerar a variação de um idioma, ou mesmo um só idioma, como mais prestigiosa/o que outra/o por causa de sua localização geográfica ou política.

Conforme Bagno (2011), percebemos haver estereótipos por trás de expressões que escutamos na fala preconceituosa de certos falantes. O autor fala dessa questão do preconceito social que está camuflado no preconceito linguístico que atinge os falantes de determinados idiomas, nas palavras dele:

> Quando se diz, por exemplo, ao menos na cultura brasileira, que “o francês é muito elegante e sofisticado”, que “o alemão é grosseiro e rude”, que “o inglês é prático e moderno”, que “o italiano é exagerado”, que “o espanhol é cafona”, ou que o próprio português “é uma das línguas mais difíceis do mundo”, é evidente que não existe nada de científico nem de empiricamente comprovável nessas opiniões. Trata-se exclusivamente de um imaginário linguístico, composto de estereótipos que se acumulam durante séculos,

> transmitidos de uma geração à outra, sem crítica nem contestação. No entanto, são crenças que têm sérias consequências culturais e políticas, na medida em que sustentam preconceitos (negativos e positivos) muito atuais dirigidos aos falantes dessas línguas e às suas culturas. (p. 359)

É interessante também a comparação que Bagno (2011) faz entre a norma linguística e a língua do patrão. Quando estabelecemos uma norma estamos, na verdade, padronizando uma língua, transformando ela na língua do patrão, do colonizador (p. 359). O autor nos alerta de que por assim dizer não há um dialeto-padrão nem uma variedade-padrão, justamente porque por serem padrão, esses termos excluem a variedade de um idioma, o que Bagno (2011) diz haver é uma norma-padrão, ou seja, uma língua paterna por excelência (p. 367). No caso de nossos estudos, o espanhol europeu seria o considerado a norma-padrão do espanhol: a língua do patrão falada pelos espanhóis europeus. O espanhol castelhano é assim uma instituição social (p. 368), como nos sugere o autor. Bagno (2011) aponta que no decorrer dos anos o espanhol castelhano passou a ser considerado o espanhol “puro” pelos espanhóis, justamente porque Castela desde sempre foi o centro do poder político (p. 370).

Como nos alerta Bagno (2011) o ato de nomear uma língua é uma questão política (p. 371). O nome de castelhano dado ao espanhol da Espanha continua até hoje com o nome do poder central da Espanha, Castela, “conservando seu nome de origem regional, isto é, o nome do dialeto, do romance, do vulgar empregado pelas forças sociais e políticas que unificaram o território ibérico depois de expulsar os mouros” (p. 372). O autor nos diz ainda que ao se escolher uma variedade linguística como a mais prestigiada, por ser a variedade das classes dominantes, a “variedade do poder”, isso gera nos falantes das variedades menos prestigiadas o que os sociolinguistas catalões chamam de “auto-ódio”. Os falantes dessas variedades de menor prestígio se sentem assim inferiorizados e com baixa autoestima linguística. Nas palavras de Bagno (2011), “A eleição de uma língua ou dialeto para ocupar o cargo de “língua oficial” relega, no mesmo gesto político, todas as outras variedades e línguas de um território à terrível escuridão do não ser” (p. 382-383). Não podemos esquecer assim que ao implantarmos idiomas oficiais, nacionais, línguas pátrias, línguas do ensino, do poder e da lei (p. 387), estamos discriminando e subestimando os falantes das variantes dessas línguas.

É preciso lembrarmos também que, assim como nos diz Lagorio (2011), ao estabelecer-se uma norma linguística: “O purismo, como bandeira ou emblema de defesa e coesão social, geralmente estigmatiza as formas e falares não canônicos que fazem parte das consequências dessa situação sociolinguística” (p. 193). No caso da língua espanhola, é em 1492 que começa a se construir uma norma linguística, a configuração do castelhano como língua de poder (p. 194). No final do século XV, a língua castelhana não é uniforme e nem universal dentro da Península Ibérica (p. 194). Fazendo um trajeto histórico percebemos que depois da experiência catequística de castelhanizar os índios, a língua castelhana é oficializada como língua da cidadania, depois de implantado o bilinguismo: língua castelhana, língua indígena; a língua castelhana passa a ser assim a língua de poder.

Partindo agora para a questão de identificar nos discursos dos professores se a experiência docente produz impactos nas/para as identidades dos professores de espanhol, essa reflexão implica na construção de subjetividade ou identidade, assim como nos diz Rajagopalan (1998): “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (p. 41). Sendo assim, as identidades dos professores estão sempre em estado de fluxo, assim como as línguas. Concluímos que ao primar para o ensino-aprendizagem das várias variações da língua espanhola, professor e aluno, (re)constroem suas identidades continuamente porque ambos passam a ter contato com a amplitude que representa o espanhol, o que acarreta transformações benéficas em suas identidades pois o que está se deslocando, na verdade, são questões hegemônicas de poder.

3.3 Linguística Aplicada (LA) e seu compromisso com a sociedade

Como nos sugere Santos (2012), para Almeida Filho (2007), a Linguística Aplicada surge por volta de 1940 com o intuito de acompanhar a evolução do ensino de línguas durante a 2ª guerra mundial nos EUA. Já no Brasil, estava imposto um nacionalismo que dificultava o ensino de línguas estrangeiras no território nacional. Sendo assim, a linguística aplicada não foi muito usada nesse período, optava-se pela Linguística Geral para o ensino-aprendizagem de línguas. A linguística aplicada foi então por muito tempo uma subárea da

área maior que era a Linguística já que esteve muito tempo associada à aplicação de teorias linguísticas. A Linguística Aplicada funcionava assim como uma aplicação da linguística por ser aplicada apenas às línguas estrangeiras com enfoque na tradução dessas línguas.

No Brasil, é em 1978, com o encontro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que se passa a pensar a Linguística Aplicada voltada não somente para questões de aplicação teórica, mas também para o contexto da sala de aula de línguas. É a partir daí que se começam as chamadas viradas das teorias em linguística aplicada onde eram agregadas teorias que iam além dos estudos linguísticos (p. 134). O colonialismo do inglês sobre as outras línguas estrangeiras passa a diminuir também, assim os estudos em linguística aplicada voltados apenas para o ensino de língua inglesa é diminuído, passando a sobressair o estudo em língua materna e em outras línguas, por exemplo, que não a língua inglesa.

A partir da década de 80 uma maior interdisciplinaridade é estabelecida em linguística aplicada. Abordagens de história, estudos culturais, geografia, filosofia, política, economia, sociologia, entre outras, são estabelecidas visando um maior entendimento de toda a sociedade, envolvendo escola e alunos, buscando assim alcançar aulas dinâmicas e interativas que levam o aprendiz a compreender o idioma que aprende muito além da gramática tradicional e da tradução (p. 135). Essa nova linguística aplicada passa a ser caracterizada com vários outros adjetivos, dentre eles: indisciplinar, antidisciplinar ou transgressiva; crítica, etc (p. 135-136).

Por indisciplinar, antidisciplinar ou transgressiva, Santos (2012) nos afirma que Moita Lopes (2009) diz ser por a Linguística Aplicada ter a necessidade de não se reconhecer como disciplina, por ser uma área mestiça e nômade, e pela necessidade de enquanto área mestiça e nômade ser também uma área em que se pense diferente, para além das fronteiras e dos limites. É esse olhar periférico que deve perpassar toda a linguística aplicada visando o rompimento com qualquer tipo de unidade e centralidade, transcendendo assim para a luta contra preconceitos sociais e desigualdade de gênero, raça, etnia, etc. Santos (2012) nos diz ainda que, para linguistas como Rajagopalan, a linguística dita ‘normal’ deixa muito a desejar por não se preocupar com as questões sociais. Ele ainda diz que as práticas sociais são que informam a teoria e não o contrário (p. 136). Se levarmos essa fala de Rajagopalan para uma área tão móvel como a de

identidades, por exemplo, percebemos que não conseguimos estabelecer uma teoria sem pensarmos primeiro nas práticas identitárias na sociedade.

Assim, segundo Santos (2012), "[...] aprender um idioma pelo viés dessa nova linguística aplicada é aprender os costumes e particularidades do cotidiano dos habitantes dos diversos países" (p. 138). Essa visão de linguística aplicada que enfoca em questões culturais é a atual estudada por nós que nos reconhecemos como linguistas aplicados. Entendemos que ao ensinar uma língua, no caso desta pesquisa, a língua espanhola, não estamos somente ensinando um idioma, mas estamos ensinando e aprendendo junto com os alunos a cultura de um povo. Por isso é importante (e necessário) conscientizarmo-nos de que ao aprender e ao ensinar para nossos alunos a cultura do outro[15] é que reconhecemos a nossa cultura, e a nós mesmos, nos confrontamos assim com várias questões como, por exemplo, preconceitos que nós mesmos temos com relação a esse outro que, ao mesmo tempo é tão diferente e tão parecido a nós, e que nos vemos sofrendo os mesmo preconceitos que "ele".

Autores como Santos (2012) nos diz então que os Estudos Culturais e a linguística aplicada consideram que a aprendizagem deve se dar pela interdisciplinaridade das abordagens pedagógicas (p. 138). A autora nos fala da importância da leitura em língua estrangeira, no caso dos nossos estudos, a leitura em língua espanhola para despertar o senso crítico do aluno, além de sua maior visão cultural. Se pensarmos também em um ambiente de sala de aula em que poucos recursos para o professor e para o aluno são encontrados, a leitura acaba sendo a mais relevante nesses espaços. Nas palavras de Santos (2010):

> Assim, podemos dizer que a leitura interdisciplinar que tanto faz parte dessa nova LA também é articulada pelos Estudos Culturais. Esse ensino diversificado da língua espanhola constitui-se em um bom caminho para que possamos alcançar a formação de leitores críticos. A leitura interdisciplinar favorece o contato e a contribuição de várias ciências para a realização de nossas leituras em sala, assim não privilegiamos apenas aspectos linguísticos do texto, nem somente aspectos culturais. (p. 139)

[15] Empreguei outro nesta pesquisa com letra minúscula por ser, segundo a visão de alguns autores, como Brait (1997) por exemplo, o outro social e o diálogo que esse outro estabelece com o eu e não o Outro psicanalítico de Freud e Lacan.

São notórios também os questionamentos de Leffa (2001) de que a Linguística Aplicada se preocupa com a diversidade e por isso tem um compromisso social que não tem a Linguística, por exemplo. Segundo Leffa (2001) a LA seria “[...] o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc” (p. 3). O autor nos diz ainda que toda ciência tem o compromisso social de dar um retorno à sociedade e a LA dá esse retorno através da pesquisa da prestação de serviços (p. 5). É função da Linguística Aplicada, por exemplo, no que diz respeito à docência, auxiliar o professor na preparação de material didático para o ensino de línguas, estabelecer estratégias de comunicação na aprendizagem de línguas, etc.

Segundo Leffa (2001), “a imersão na realidade e o tratamento dos problemas como eles se encontram – não como gostaríamos de encontrá-los - oferece, é claro, vantagens e desvantagens” (p. 7). O autor cita em seu texto que a principal vantagem de ser um linguista aplicado é a relevância que têm os problemas pesquisados na sociedade e a principal desvantagem seria a dificuldade de lidar com a enorme quantidade de dados que possam vir a aparecer. A função do linguista aplicado então não seria pesquisar para explicar uma teoria, mas sim para resolver um problema. Em Linguística Aplicada, a distinção entre pesquisador e pesquisado é então rompida, já que ao ir a campo para pesquisar um problema social o “pesquisador” entra em contato diretamente com o “pesquisado”, o qual, geralmente, é o primeiro a se beneficiar com a pesquisa e passa a ser um mero informante, ou melhor, colaborador (p. 7-8).

A autora Barcelos (2004) considera então a linguística aplicada como meio de promover mudança e transformação social. A autora nos diz que saber sobre mudança é importante por estar relacionada com o contexto educacional. Nas palavras dela: “Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca” (p. 2). Por isso, é importante, segundo a autora, falar das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas para entender quais mudanças nas próprias crenças são necessárias.

Sabemos que as crenças que giram em torno do ensino-aprendizagem de línguas podem contribuir ou não para a aprendizagem do aluno. Através das crenças os professores podem identificar, segundo Barcelos (2004), estratégias utilizadas pelos alunos para aprender uma língua, saber se algumas crenças contribuem, ou não, para a ansiedade dos alunos ao aprender uma língua estrangeira; identificar se o professor utiliza estratégias de aprendizagem autônoma com os alunos, diferentes métodos de ensino; estabelecer a relação entre crenças - as crenças dos professores e as dos alunos, buscando prevenir um possível conflito entre elas; a divergência entre teoria e prática na escolha didática dos professores, dentre outros (p. 3-4).

Depois de apresentar essa discussão falando da importância em se discutir crenças que giram em torno do ensino-aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) fala de algumas crenças, tanto de professores quanto de alunos, sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Algumas crenças de alunos ao se aprender o inglês, citadas pela autora, são: é preciso ir para outro país para se aprender realmente o inglês; se aprende inglês em cursinhos ou individualmente e não na escola; um bom falante de inglês é aquele que fala como um nativo. Crenças que professores têm com relação ao ensino-aprendizagem de outro idioma também são elencadas pela autora, destacando, por exemplo: em escolas públicas os alunos são desmotivados e fracos, por isso, os professores de línguas não devem se preocupar em planejar suas aulas e trazer coisas diferentes para os alunos; o inglês britânico é o mais “adequado” para se ensinar para os alunos; etc. Voltando nosso olhar para o ensino-aprendizagem de espanhol, já que é o tema dos nossos estudos, percebo que muitas das crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês também são aplicadas ao ensino e aprendizagem de espanhol.[16]

Como nos diz Barcelos (2004), crenças são sociais e individuais ao mesmo tempo, também são dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 5). Sendo assim, uma crença pode ser mudada, e quando voltamos essas crenças para o ensino e aprendizagem de línguas, elas necessitam estar em constante mudança visando melhores estratégias de ensino-aprendizagem. Ao mudar as crenças, os professores também devem atentar para as mudanças que devem ocorrer, segundo a autora, em outros âmbitos, como em materiais didáticos e na forma de ensino, por exemplo. Barcelos (2004) nos diz então que “dessa forma, mudanças nas crenças acarretariam mudanças nas ações, bem como mudanças

[16] Pude perceber isso quando ministrei algumas aulas de espanhol em um cursinho de idiomas e na escola.

nas ações acarretariam mudança nas e/ou formação de novas crenças, segundo Richardson" (p. 12). É importante pensar ainda, segundo a autora, que as crenças, necessidades e expectativa dos alunos afetam diretamente as crenças e, por conseguinte, as ações dos professores.

No entanto, os fatores contextuais de um ambiente escolar, mais precisamente, dentro da sala de aula, como indisciplina, por exemplo, e também fatores fora desse ambiente escolar, podem fazer com que o professor haja de maneira diferente de suas crenças. Assim, a metodologia de ensino empregada pelo professor que era pra ser mais centrada no aluno, passa a ser mais centrada no professor.

3.4 Interculturalidade e opção descolonial no ensino-aprendizagem de língua espanhola

Voltando nosso olhar para o ensino-aprendizagem de língua espanhola e fazendo um trajeto histórico do espanhol no Brasil, sabemos que, segundo Araujo (2010), o espanhol foi incluído como língua estrangeira no ensino médio do Brasil em 1942 depois da grande ocupação de espanhóis que sofreu o Brasil (p. 242). Depois disso, até 1961, a língua espanhola não teve muito prestígio de implantação do idioma como obrigatoriedade no ensino regular uma vez que o Estado era quem escolhia qual idioma ensinar e, por o espanhol ter presença muitas vezes simbólica apenas, nos cursos Clássico e Científico, a preferência era por inglês e francês. Assim, quando havia obrigatoriedade do ensino de espanhol, sua carga era irrelevante (p. 242).

No entanto, segundo Araujo, apesar dessa desvalorização do espanhol, percebe-se que houve um grande crescimento de interesse na língua desde o início da década de 90. Fatores que contribuíram para esse crescimento foram: a expansão das relações comerciais entre o Brasil e países hispano falantes; chegada de empresas e instituições espanholas ao Brasil e o peso da cultura espanhola que acabou impulsionando o ensino de espanhol no Brasil (p. 244).

Como expansão das relações comerciais entre o Brasil e os países falantes de espanhol, sabemos do mercado comum do sul (MERCOSUL), que em 1991 foi estabelecido pelo tratado de assunção, e tinha como principal objetivo abrir caminhos para a constituição de um mercado comum entre os países da América Latina. Apesar de sabermos que, desde

essa época, a intenção da implantação do espanhol no Brasil ser mais por motivos econômicos do que por uma intenção de integração cultural entre os países. Sendo o Brasil o único país que não tem o espanhol como língua oficial, tornou-se necessário um idioma comum para se estabelecer uma melhor comunicação para se facilitar tanto relações comerciais, quanto culturais (p. 245) entre os países.

Em relação às diversas empresas espanholas que se implantaram no Brasil, a autora cita a Telefônica ou Endesa e grandes bancos como o Santander ou banco Bilbao de Vizcaya, companhias com fortes investimentos no Brasil, que acabaram por cooperar com a supervalorização da língua espanhola como língua de negócios (p. 246). A terceira característica, mas não menos importante, que Araujo (2010) destaca como necessária a implantação da língua espanhola no ensino regular brasileiro é a influência da cultura hispânica no Brasil. Sabemos que, por o Brasil fazer fronteira com países de língua espanhola como Uruguai, Bolívia, Paraguai, Argentina, dentre outros, a cultura espanhola precisa ser conhecida e valorizada por nós brasileiros.

É em 2005 que o presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei Federal nº. 11.161 de 05 de Agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol como Língua Estrangeira nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o território nacional. Apesar da obrigatoriedade da lei nº. 11.161, isso não significou, como nos aponta Braga (2013), que ela tenha sido implantada por todo o território nacional nesse mesmo ano, já que se tratava de uma lei federal. Já para o aluno, o curso era optativo, desde que houvesse outra língua obrigatória. Apesar de ser estabelecido pelo presidente, a obrigação de no prazo de cinco anos as escolas contratarem professores de espanhol e passarem por uma reformulação curricular, isso não aconteceu nem na rede pública, nem na rede particular de ensino.

Fonseca e Barros (s.d.) nos traz uma importante análise crítica da lei 11.161 de 2005 da “obrigatoriedade” do ensino de espanhol. A autora começa sua argumentação com uma importante crítica: a de que a lei omite uma problemática da sociedade brasileira de então, que é a falta de professores habilitados para se dedicarem ao ensino de língua espanhola nas escolas. É bem verdade que esses dados de déficit de professores de espanhol no Brasil, apontados por Fonseca e Barros, não podem se estender por todo o território nacional. Couto (2016) nos ressalta que os cursos que permitem habilitação em língua espanhola vem crescendo a cada ano e que a Universidade Estadual de Ponta Grossa, por

exemplo, tem em média 20 graduandos no curso presencial de espanhol e 100 na Educação à distância, todos os anos. E tendo em vista todo o território nacional, “em pesquisa mais recente, Costa Júnior (2015) contabilizou 268 cursos presenciais de Licenciatura em Letras Espanhol ou Espanhol/Português e 167 cursos a distância, considerando as instituições públicas e privadas de Ensino Superior” (Couto, 2016, p. 20). Percebemos então que, mesmo que haja déficit de professores de espanhol em território brasileiro, como apontado por Fonseca e Barros, após a aprovação da Lei 11.161/2005 o número de cursos que possibilitam habilitação em língua espanhola cresceu consideravelmente. Juan Rodrigues nos conta que “a inicios de los años 90, no había más de 25 carreras universitarias que habilitasen profesores de español en todo territorio nacional de Brasil. […] Hoy, son cerca de 300 facultades […]” (Couto, 2016, p. 20 apud Rodrigues, 2012, p. 368).

Posteriormente a autora vai analisando os trechos da referida lei, apontando pontos defasados na escrita da lei. No Art. 1º, em que a lei diz: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Fonseca e Barros (s.d.) traz para discussão a crítica de que: “Esse modo de constituição da lei subestima, a nosso ver, não apenas valor pedagógico da disciplina, mas o seu alcance social e a sua contribuição nos setores de natureza econômica” (p. 8). Ou seja, com isso a autora quer dizer que a disciplina de língua espanhola ser de matrícula facultativa para o aluno é uma desvalorização da língua espanhola, o que gera uma contribuição para não expansão do seu ensino em território nacional.

Outra crítica feita pela autora é a de que a escrita da lei gerou uma ambiguidade interpretativa por parte dos estados no Brasil. Nas palavras da Fonseca e Barros (s.d.):

> Alguns estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul regulamentaram a presente lei, nos anos de 2006 e 2007, eis que segundo tais interpretações até o ano de 2010 deveria o idioma espanhol estar sendo lecionado no ensino médio. Embora nessa linha interpretativa, outros estados, por exemplo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, interpretaram a “lei do espanhol” como sendo o prazo de 5 (cinco) anos, a partir de sua implementação (p. 9).

Ou seja, na escrita da lei, não ficou muito claro quando era para se implantar realmente o idioma espanhol no ensino regular do Brasil e, por isso, foram geradas ambiguidades interpretativas na implementação da lei. Na parte do Art. 3° “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”; e do Art. 4° da lei, “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna” é notado, como nos sugere a autora, uma disjunção de ensino de língua espanhola com a implantação desses Centros de Ensino de Língua, o que, na visão da autora, não é uma boa medida para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, por gerar uma “desoficialização”.

Já na parte do artigo Art. 2°: “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”, também gera ambiguidades. Nas palavras de Fonseca e Barros (s.d.) “No estado do Mato Grosso, a expressão “horário regular” é compreendida como aquele período em que o aluno está matriculado. Já para o estado de Minas Gerais, esse horário será em contra turno que o aluno estiver matriculado, ou no 6º horário do turno diurno (apud Rodrigues, 2010, p. 11). Segundo a autora, essas ambiguidades presentes na escrita da lei, bem como se estabelecer uma suposta “obrigatoriedade” do ensino de espanhol, não contribui para o ensino-aprendizagem do idioma, já que o seu caráter é facultativo por parte dos alunos. A importância do espanhol como língua dos nossos vizinhos, do MERCOSUL, não é então valorizada, em tal lei, da maneira com que se precisaria.

Em 2016 o governo Temer vem com a proposta de um projeto de lei para tirar a obrigatoriedade do ensino de espanhol do ensino regular. Agora em 2017 essa proposta foi aprovada com a promulgação da Lei 13.415/2017 e o espanhol já não é mais obrigatório no currículo das escolas públicas brasileiras. A situação do espanhol nos cursinhos particulares de ensino e nas escolas particulares também não é muito diferente: a pouca procura pelo idioma faz com que o idioma escolhido na maioria dos cursinhos e escolas seja o inglês.

O Art. 35, parágrafo 4º da Lei 13.415/2017 diz que: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas

estrangeiras, em caráter optativo.” Braga (2013) nos aponta que, nas últimas décadas, o ensino de língua estrangeira, principalmente no ensino regular, tende para o “monolinguismo” em inglês por ser a língua do poder, das transações comerciais e isso pode ter sido, segundo a visão da autora, e também dos PCN’s, “responsáveis pela restrição do (re)conhecimento, por alunos e professores, da diversidade linguística e cultural existente no Brasil e no mundo (p. 16). No entanto, é preciso nos atentarmos que o monolinguísmo não está presente apenas dentro de um único idioma. O espanhol, como qualquer outro idioma, também tende para um monolinguísmo. O Instituto Cervantes, no início, era o único responsável pela capacitação e formação de professores de espanhol. No entanto, sabemos que é fundamental o ensino de, não só uma, mas do maior número possível de variações de uma língua e de línguas adicionais para que o aluno reflita sobre a língua estrangeira e sobre a sua própria língua, e ainda, para se estabelecer uma maior comunicação entre os sujeitos e para proporcionar ao aluno uma maior inclusão no mundo, cada vez mais globalizado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) as línguas estrangeiras modernas:

> Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de se conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e ao mesmo tempo mais sólida (p. 25).

Hoje, além da Espanha, a língua espanhola é falada em 20 países. Atualmente, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo, ultrapassando até mesmo o hegemônico inglês. Cerca de 400 milhões de nativos falam a língua espanhola, ficando atrás apenas do mandarim.[17] Podem-se encontrar falantes de espanhol nos Estados Unidos, nas Filipinas, Guiné Equatorial e até mesmo na África. Além de sabermos dessa grande abrangência que tem o idioma espanhol, sabemos também que sua implantação no

[17] Informações retiradas do site: https://pt.babbel.com/pt/magazine/os-10-idiomas-mais-falados-no-mundo. Data de acesso: 19/06/2017.

ensino regular das redes públicas e particulares, assim como nas universidades, contribuiria para muitos outros benefícios. Ao se implantar um idioma que não seja o hegemônico inglês, estaríamos contribuindo para a luta contra esse idioma colonialista e assim lutando pela redução de preconceitos que são gerados pela hegemonia de um idioma, além de contribuir para uma maior inserção cultural dos alunos a países falantes de espanhol que fazem fronteira com o Brasil e que, muitas das vezes, principalmente em escolas públicas, são culturas desconhecidas pelos alunos. Diante desse maior distanciamento hegemônico do inglês, e da aproximação da cultura vizinha de nossos “hermanos”, os alunos poderiam se sentir mais motivados em aprender espanhol e mais conscientes de seus papeis político e ético na sociedade.

Durante o período em que morei no Uruguai pude perceber, como já comentei nessa dissertação, que os uruguaios têm um maior reconhecimento como latinos americanos. Sabem muito da língua e, principalmente, da cultura dos países vizinhos. Alguns estudantes com que morei, e que eram da fronteira com o Brasil, sabiam falar português e, eu mesma, os confundi com brasileiros quando os conheci. Penso que os uruguaios reconheciam, inclusive mais que nós brasileiros, a importância da interculturalidade para o rompimento com uma visão eurocêntrica e ocidentalista de homem e de mundo. Em conversa com os uruguaios, percebia como eles conheciam e se interessavam por nossa cultura. Não só a nossa, mas de países da América Latina em geral, e de como isso era enriquecedor, pois permitia a nós brasileiros um maior entrosamento com eles.

Percebi também como os uruguaios eram engajados politicamente e tinham um grande comprometimento político não só com seu país, mas com toda a América Latina. Eles se interessavam com os acontecimentos do Brasil, Argentina, Paraguai, etc. Durante a hora da cena[18], era a parte do dia em que os moradores da casa em que eu vivia assistiam jornal e discutiam sobre as questões de seu país e dos países vizinhos. Eu achava isso muito interessante porque sempre pensava que, não só no Brasil, mas em outros países também, achavam-se mais interessantes discussões que giravam em torno da Europa. Fui surpreendida com minha vivência lá e fiquei feliz de saber como nossa cultura é valorizada, conhecida e respeitada por países latino-hispanos.

Voltando agora o olhar para os materiais didáticos de espanhol, como nos aponta Reatto e Bissaco (2007), para se ter um ensino-aprendizagem de espanhol de qualidade, é

[18] Janta.

necessário um material didático rico e variado. Segundo os autores, um material de qualidade seria aquele que “aborde o modelo tricotômico língua-literatura-cultura” (p. 6). No entanto, o que notamos, é que a maioria do material usado para o ensino-aprendizagem de espanhol é aquele importado da Espanha, o que na visão de Reatto e Bissaco (2007), “São métodos de ensino, dicionários e manuais, os quais além de caros, difíceis de ser encontrados fora de grandes centros urbanos e de longa espera para aquisição, com média de entrega de seis semanas” (p. 6). Além disso, por se tratar de um material importado da Espanha, é um material que aborda uma visão de língua, literatura e cultura eurocêntrica, ou seja, focada apenas na Espanha e no modelo espanhol de língua, literatura e cultura. Mais então se contribui para o eurocentrismo ao se utilizar esse material.

Como discutido também por Reatto e Bissaco (2007), há “um déficit de mais de 200 mil professores para atuar no ensino do espanhol nos próximos anos; sendo desses demandados cerca de 10% para atuação imediata nas escolas” (apud ARIAS, 2006). No entanto, como nos aponta os autores, esse déficit não fez com que novas contratações de professores fossem feitas. Além disso, é notável que grande parte da contratação de professores de espanhol, segundo os autores, se dá na região Sudeste, o que impossibilita a expansão do ensino desse idioma para as outras regiões do país. Para Reatto e Bissaco (2007), mesmo que a Argentina e a Espanha tenham se comprometido com a formação de professores de espanhol, as maiores ações devem ser brasileiras. Além disso, é fundamental, na visão dos autores, que após cumprir a carga pedagógica do curso de espanhol, os professores devem tirar o DELE (Diploma estrangeiro de língua espanhola) para uma formação mais aprofundada do idioma.

Autoras como Paraquett (2008) nos diz que devemos ter um “gesto político” (p. 8) enquanto professores de espanhol ou de qualquer outro idioma. O “gesto político” a que a autora se refere é o de lutarmos pelo pluralismo linguístico ou, como referido por ela, “pluralismo de ideias” (p. 8). Segundo Paraquett (2008), deveria ser nosso papel, enquanto educadores, permitir que os alunos estabeleçam um diálogo entre linguagem e educação, por exemplo, papel da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e o de questionar a identidade e a diferença que perpassa por esses diálogos. Ainda segundo a autora, é fundamental que em campos educativos de ensino-aprendizagem de espanhol, colaboremos com o rompimento de falas do senso comum presentes no imaginário do brasileiro, tais como a de que o espanhol “ainda é “uma língua fácil”, uma língua que “não precisa ser estudada”, uma “língua exótica” ou uma “outra língua estrangeira” que não o Inglês” (p. 9). Tais

estigmas apontados pela autora estão presentes até no meio universitário, onde mesmo alunos que optaram pela formação em língua espanhola carregam essas crenças. É verdade então que essas crenças podem prejudicar o ensino-aprendizagem de espanhol tanto para os alunos, quanto para os professores.

Na visão de autores como Mignolo (2006) e Walsh (2006), é importante considerarmos a interculturalidade como uma forma de rompimento com questões sociais de poder calcadas em nossa sociedade. Em nossa didática profissional, por exemplo, quando procuramos romper com a hegemonia de um idioma ou de uma variação desse idioma, estamos contribuindo para a interculturalidade em sala de aula. Fica-nos claro então que a visão de interculturalidade defendida pelos autores é entendida em uma perspectiva transcendente de luta e transformação social. É sabido que ao lutarmos contra questões hegemônicas qualquer que seja, estamos contribuindo ativamente para a transformação social.

Na perspectiva da minha pesquisa, por exemplo, ao considerarmos a hegemonia que existe de um idioma ou da variação de um idioma, estamos dando o primeiro passo para contribuir para a mudança social. É, portanto, fundamental percebermos que ao atentarmos para o ensino-aprendizagem de uma língua, não estamos atentando somente para o ensino-aprendizagem de uma língua, estamos atentando-nos, principalmente, para gerar no aluno o (re)conhecimento do outro, da cultura do “outro”. E, ao fazermos isso, ou pelo menos, tentarmos fazer isso, é importante o entendimento - nosso e dos alunos – de que nenhum idioma e nenhuma cultura existe sozinha, ou seja, separada de outra cultura ou melhor que outra, todas são, portanto, interculturais. Segundo Mignolo (2006):

> O giro descolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida (economias outras, teorias políticas outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento do encantamento da retórica da modernidade, de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia[19] (tradução minha, p. 92).

[19] El giro des-colonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economias-otras, teorias políticas-otras), la limpeza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidade, de su imaginário imperial articulado em la retórica de la democracia.

Sendo assim, percebemos como Mignolo entende a interculturalidade em uma perspectiva des-colonial. Ou seja, o autor nos sugere pensar na interculturalidade como forma de rompimento colonial com as questões sociais hegemônicas. No que diz respeito à minha pesquisa, podemos entender (e fazer o uso) da interculturalidade como forma de romper com idiomas e variações idiomáticas hegemônicas, como a do espanhol europeu, por exemplo. Nessa perspectiva descolonial, Mignolo (2006) considera que não devemos entender a interculturalidade como de esquerda ou de direita, mas sim buscarmos a diferença através dela/com ela.

Os apontamentos de Walsh (2006) nos sugerem que a interculturalidade significa processo de construção de outros tipos de pensamentos, tanto conhecimentos outros, quanto práticas políticas outras e poder social outro e, até mesmo, de uma sociedade outra (p. 21). "Formas distintas de pensar e atuar com relação a/em contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política"[20] (p. 21). É nesse ponto que se pensar em descolonizar o poder e o saber é a abertura para se aceitar a diferença, se aceitar o trabalho com a interculturalidade para a conscientização da importância de se considerar a diferença. Pensando no ensino-aprendizagem de espanhol, é no trabalho intercultural com as várias culturas espanholas, que estamos contribuindo para o (re)conhecimento da enorme diferença cultural que tem o idioma espanhol. É preciso se pensar então na interculturalidade, na visão de Walsh (2006), como "metas estrategicamente políticas" (p. 23) tanto como lutas contra a hegemonia, quanto como o (re)conhecimento da variedade cultural.

Em resumo Walsh (2006) nos diz que devemos:

> [...] ir mais além de uma simples associação de interculturalidade com políticas identitárias, movendo-se até configurações conceituais que denotam outras formas de pensar e de posicionar-se desde a

[20] Formas distintas de pensar y actuar com relación a y en contra de la modernidade/colonialidad, un paradigma que es pensado através de la praxis política.

> diferença colonial, formas necessárias para a construção de um mundo mais justo[21] (tradução minha, p. 23).

É importante, segundo a autora, pensarmos ainda em uma interculturalidade que "dê conta da unidade na diversidade, a complementariedade, reciprocidade, correspondência e proporcionalidade dos conhecimentos, saberes, fazeres, reflexões, vivências e cosmovisões" [22] (p. 31). Pensando assim, a autora nos explica que estaríamos considerando o conhecimento como não limitado em inter-relações culturais, mas também como reconhecimento e fortalecimento do próprio conhecimento, da própria cultura (p. 38). A autora cita ainda a importância da construção de projetos interculturais, ou projetos de interculturalidade:

> [...] construir projetos de interculturalidade que são intelectuais, políticos e éticos, projetos que atentam confrontar a dupla colonialidade mencionada aqui, trabalhando até uma descolonização do mesmo e, a vez e mais especificamente, até uma descolonialidade do poder, saber e ser, como também de natureza[23] (tradução minha, p. 41).

Outro apontamento importante feito pela autora é o de que a interculturalidade transcende a colonialidade, o multiculturalismo (e as políticas identitárias). Sendo assim, também como Mignolo (2008), a autora defende a ideia de que mais importante do que se fazer políticas identitárias, é se fazer identidade em política. Na visão de Mignolo (2008), "A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)" (p. 290). A

---

[21] ir más allá de una simple asociación de interculturalidad con políticas identitárias, moviéndose hacia configuraciones conceptuales que denotan otras formas de pensar y posicionarse desde la diferencia colonial, formas necesarias para la construcción de um mundo más justo.

[22] dé cuenta de la unidad em la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones.

[23] construir proyectos de interculturalidad que son intelectuales, políticos y éticos, proyectos que atentan confrontar la doble colonialidad mencionada aqui, trabajando hacia una descolonizacion de uno mismo y, a la vez y más especificamente, hacia una descolonialidad del poder, saber y ser, como también de naturaleza.

interculturalidade seria então segundo Walsh (2006) “uma luta, um processo e um projeto simples em curso e contínuo por natureza”[24] (p. 63). E ainda mais que isso “[...] a necessidade de pensar a teoria por meio da práxis política de grupos subalternos; não tratar estas histórias, práxis e grupos como objetos de estúdio, sim de pensar com (e não sobre) eles.”[25] (p. 63)

Entendemos assim então que um olhar intercultural vai além de se pensar sobre a diversidade que o conceito de identidade carrega. Ao tentarmos então fazer política com o conceito de identidade, entendendo que a identidade é plural e fluida, estamos tentando assim deslocar a ideia de poder, somente fazendo isso podemos deslocar a ideia de norma. Ao entendermos o poder que um idioma hegemônico, ou mais ainda, que variação desse idioma carrega, estamos contribuindo para que uma “norma linguística” seja deslocada. Os apontamentos de Mignolo (2008) de identidade em política se mostram assim fundamentais para nossa pesquisa porque é ao deslocarmos conceitos fixos como o de identidade de professor de espanhol, por exemplo, que estamos contribuindo para se deslocar a ideia de norma de prestígio que idiomas como o inglês ou o espanhol eurocêntrico carregam no entendimento de muitas pessoas.

Além dos apontamentos de Walsh (2006) e Mignolo (2006) sobre interculturalidade, podemos pensar em várias outras formas de trabalho intercultural no ensino-aprendizagem de línguas. Como citado por alguns professores na entrevista, podemos pensar em levar mais da cultura da língua ensinada para os alunos de uma forma mais dinâmica: levando pratos típicos de países que falam a língua, por exemplo; músicas; filmes; vídeos; etc. Há também instituições que trabalham com o ensino-aprendizagem de idiomas, levando temas periféricos, pouco estudados dentro das instituições, como a cultura negra e indígena, por exemplo. Todas essas formas são maneiras de um trabalho intercultural que buscam desvincular o ensino-aprendizagem de línguas de uma visão eurocêntrica. Esses trabalhos (re)constroem ativamente a(s) identidade(s) de alunos e professores de espanhol por serem trabalhos que visão a interdisciplinaridade e interculturalidade do ensino-aprendizagem de espanhol nas escolas.

---

[24] una lucha, un processo y un projecto siempre em curso y contínuo por naturaleza.
[25] la necesidad a pensar teoria por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estúdio, sino de pensar con (y no sobre) ellos.

4. METODOLOGIA

De acordo com Blommaert & Rampton (2011), os contextos de pesquisa devem ser investigados e não apenas supostos. Os autores salientam a importância de se investigar o contexto de pesquisa para que significados possam ser descobertos. Segundo os autores, o significado "toma forma dentro de lugares específicos, atividades, relações sociais, histórias interacionais, trajetórias textuais, regimes institucionais e ideologias culturais [...]" (tradução minha, p. 10).[26] Sabendo dessa pluralidade de contextos culturais e sociais, é importante a investigação para que os dados possam ser mais bem interpretados.

Depois do levantamento de dados no contexto de análise, os pesquisadores que, segundo os autores, são agentes sociais que participam do contexto de pesquisa "encarnados com expectativas e repertórios", apreendidos etnograficamente, analisarão os discursos buscando compreender os seus significados e posições no mundo, não de forma definitiva, mas de forma sempre livre tendo em vista o(s) encaminhamento(s) que vão surgindo na entrevista.

Ainda segundo Blommaert & Rampton (2011), o significado da análise de dados não deve ser apenas "expressão de idéias" e biografia, outras questões étnicas como identificações, postura e nuance devem ser observadas quando se trata de superdiversidade étnica. Os autores salientam ainda que é importante que os linguistas criem uma rica coleção de quadros e procedimentos para explorar os detalhes da vida social, o que possibilita um padrão de análise, contribuindo assim para a análise dos dados.

Como nos aponta Ferreira & Alencar (2014), devemos considerar o contexto, segundo a visão de Derrida (1991) e Rajagopalan (2013), em torno de uma visão fluida, isso significa que o contexto para esses autores nunca é absolutamente determinável. Sendo assim, Ferreira & Alencar (2014) partem da perspectiva pragmática de que "sujeitos são situados historicamente e considerados como e ao mesmo tempo singulares e sociais, em suas interações e práticas linguageiras" (p. 191).

[26] takes shape within specific places, activities, social relations, interactional histories, textual trajectories, institutional regimes and cultural ideologies […].

Para as autoras, essa nova pragmática que busca o descentramento dos limites fronteiriços na noção de contexto, e mesmo da noção de sujeito, amplia a teoria de atos de fala defendida por Austin. As autoras, citando Butler (1977), nos dizem que não é possível termos controle sobre os efeitos do performativo, por não podermos impedir o excesso de significação e de possibilidade de repetição. A noção de contexto então, segundo Butler (1977), é histórica, na medida em que ao pronunciarmos cada ato de fala, se estabelece uma “história” que pode ser negociada e subvertida.

Além de abordar essa visão de atos de fala e contexto de Butler (1977), Ferreira & Alencar (2014), também trazem para discussão a visão de Wittgenstein (1989), que problematiza a noção de contexto a partir da ideia de “jogos de linguagem”, em que não podemos falar de um contexto total fora do uso da linguagem, já que assim não haveria linguagem. A linguagem para esse linguista, segundo as autoras, é de uma linguagem também historicamente situada, que é constituída e constitutiva de jogos culturais, mas, além disso, uma convenção social de linguagem e de sua historicidade.

Apoiando em Rajagopalan (2013), Ferreira & Alencar (2014) nos trazem mais detalhadamente uma visão de contexto. O linguista ressalta que qualquer enunciado está inserido em um contexto maior e há uma mescla entre contexto e dado, nos mostrando a ideia progressiva de contexto. Nas palavras de Rajagopalan (2013):

> O contexto não é, ao contrário do que muita gente pensa, um adendo, um acréscimo a um “dado” previamente identificado e cuja existência está garantida ontológica e epistemologicamente. O contexto, uma vez reconhecido, acaba se mesclando ao “dado” para transformar-se em um dado novo, mais “realista”. Mas isso jamais pode ser o fim da linha, pois o novo amálgama que acaba de despontar, a saber “dado-mais-seu-contexto-imediato”, suscita, ou melhor dizendo, nos obriga a uma nova procura de contexto [...] (apud Ferreira & Alencar, 2010, p. 201).

Além dessa mescla de contexto e dado defendida por Rajagopalan (2013), citado por Ferreira & Alencar (2014), Blommaert (2010) é outro linguista que trata da linguagem intrinsecamente ligada à questão da sociolinguística e da globalização. O linguísta também

defende a visão histórica de linguagem e, por isso, contradiz a linguística tradicional, tratando da mobilidade da língua através do tempo e do espaço. Para o autor, assim como para linguistas como Bakhtin, a sociedade está em constante mutação, o que acarreta mudanças na linguagem. Segundo Blommaert (2010), a sociolinguística que precisamos não é aquela que aborda o tradicional da linguística, nas palavras dele “a sociolinguística que precisamos é aquela que não aborda o objeto tradicional da linguística, mas algo muito mais dinâmico, algo fundamentalmente cultural, social, político e histórico” (tradução minha, p.10). [27] Para esse autor, estando a língua/linguagem em constante mudança, a sociolinguística, segundo ele, é uma ciência social crítica dessa linguagem e examina a língua na tentativa de compreender a sociedade.

Partindo desses princípios discutidos e seguindo uma metodologia qualitativa de estudo de caso, por estar preocupada em entender os significados tecidos nos dados, buscarei assim como nos diz Minayo (1994) “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (p. 24). Os dados serão coletados no ambiente escolar por meio de entrevistas orais e individuais semi-estruturadas gravadas (e posteriormente transcritas) feitas a professores de espanhol que se motivaram a lecionar a língua espanhola.

A escolha da entrevista para minha pesquisa foi devido ao fato de que é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo por se relacionar segundo Minayo (1994) “aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (p. 58) e porque entrevistas possibilitam analisar tanto atos de fala verbais, quanto os atos não verbais dos professores, como posturas, expressões faciais e corporais, por exemplo, permitindo uma maior e melhor análise de corpus. Já a escolha da entrevista oral semi-estruturada gravada é para possibilitar aos professores maior liberdade ao responder as perguntas, permitindo assim que o entrevistado explane suas respostas e que as perguntas feitas pelo entrevistador tomem outro enfoque, quando necessário.

Segundo Briggs (2007), é importante saber perguntar ao realizar uma entrevista para se enfrentar questões de poder e representação no trabalho de campo. Portanto, o questionário para a entrevista foi cuidadosamente elaborado, visando a elaboração de perguntas claras e específicas. O objetivo de Briggs (2007) é enfocar "[...] Sobre as formas

[27] the sociolinguistics we need is one that addresses not the traditional object of linguistics, but something far more dynamic, something fundamentally cultural, social, political and historical.

que as entrevistas operam dentro da antropologia, os caminhos que produzem matérias, textos, conhecimento e autoridade, e suas relações com outras práticas contemporâneas" (tradução minha, p. 552).[28] Para isso, ele defende a teoria da comunicabilidade de produção e recepção de discursos, em que enfoca na carga ideológica de crença, experiências, atitudes e conhecimento que as palavras dos sujeitos entrevistados carregam. Ou seja, ao serem entrevistados, os sujeitos transformam suas vozes interiores em discurso público.

Como nos aponta Minayo (1994), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21). Podemos entender que esta é a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, enquanto na segunda, o pesquisador se preocupa em quantificar os dados de uma realidade mensurável, na primeira, o pesquisador está mais preocupado em coletar e analisar dados de uma realidade que não pode ser quantificada, devido a sua complexidade. Sendo assim, minha preferência pela pesquisa qualitativa é devido ao fato de se tratar de uma pesquisa de campo. Para Godoy (1995), na pesquisa qualitativa:

> Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (p. 21)

Essa pesquisa enfoca no reconhecimento e levantamento de possíveis problemas, conscientização cultural e impactos identitários resultantes de interação dos professores com o contexto escolar e outras experiências vividas por eles. Após a transcrição das entrevistas, destaco alguns trechos para ilustrar as respostas. Optei pela categorização por entender que a organização de ideias e assuntos permitem uma maior e melhor

[28] […] on the ways interviews operate within anthropology, the ways they produce subjects, texts, knowledge, and authority, and their relationships to other contemporary practices.

compreensão dos objetivos da pesquisa. Os discursos dos professores são então analisados à luz de toda teoria em que a pesquisa foi embasada.

Neste trabalho, procurei entender as entrevistas como prática social de produção de sentido no cotidiano (SPINK, 2013), assumindo uma postura ética e reflexiva frente aos informantes e aos dados de análise. Pensando assim nas entrevistas, bem como na pesquisa realizada, como prática social, estamos deslocando a ideia de produção de conhecimento na sociedade. Concebendo assim a pesquisa como prática social, estaremos contribuindo com a produção de conhecimento na sociedade de forma diferenciada. Preocupando com a ética (reflexiva) perante aos informantes, estando mais interessados, com a pesquisa semi-estruturada, em possibilitar maior liberdade de respostas por parte dos informantes e, assim, podendo gerar outros vários questionamentos interessantes sobre a pesquisa e sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola, questionamentos que uma entrevista estruturada não possibilitaria.

Explico agora um pouco mais como selecionamos os informantes para a pesquisa. Por sugestão da minha orientadora de mestrado, pensamos em entrevistar seis professores de espanhol de áreas distintas do ensino do idioma. Inicialmente mandei e-mails para alguns professores que eu já tinha contato e para outros sugeridos pela orientadora, convidando-os para participarem da pesquisa. Praticamente todos se prontificaram em participarem da entrevista. Em seguida, mandei um questionário para os professores por e-mail buscando conhecê-los melhor. Tive então acesso, dentre outros dados, das áreas de ensino em que trabalhava cada professor(a). Dos professores entrevistado temos: uma professora de escola municipal e estadual de Lavras, um professor de cursinho particular Fisk de Lavras, uma professora de aulas particulares de Lavras, um professor de cursinho de extensão da UFLA, uma professora de ensino superior da UEPG e uma professora do Instituto Federal de Alagoas, todos lecionando o espanhol. Abaixo coloquei a tabela de identificação da rede de ensino/instituição de cada professor para facilitar na reflexão da análise dos dados da entrevista.

TABELA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

PROFESSORES	**REDE DE ENSINO/INSTITUIÇÃO**
ANA	Escola municipal e estadual de Lavras
BEATRIZ	Aulas particulares em Lavras
CARLOS	Curso de extensão (UFLA)
CRISTINA	Universidade (UEPG)
ELIS	Instituto Federal de Alagoas
PEDRO	Cursinho particular Fisk de Lavras

No questionário enviado aos professores constam perguntas tais como: 1) Em que área de ensino trabalha; 2) Onde se formou; 3) Tempo como professor de espanhol; 4) Se faz parte de algum grupo de pesquisa; 5) Se participa/participou de algum projeto na universidade, dentre outras. O intuito do questionário foi conhecer um pouco mais sobre os informantes, bem como familiarizá-los um pouco com a pesquisa. Considero importante ressaltar também que nem todos os professores entrevistados são brasileiros ou formados em Letras. Apesar de, inicialmente, entrevistar profissionais de outros cursos ou com outra nacionalidade não ser algo pensado para a pesquisa, considerei essa diversidade como bastante importante para saber como seria essa (re)construção identitária de professores de espanhol vindos de outra licenciatura e nacionalidade. Vale ressaltar também que alguns dos(as) professores(as) tiveram experiência em outras graduações durante a vida, o que, de alguma forma, com certeza contribuiu para a (re)construção identitária deles(as). Esses dados estão presentes nas entrevistas.

As entrevistas foram previamente agendadas por e-mail da melhor maneira para os informantes. Como muitos viviam em Lavras, desloquei de minha cidade (Bom Sucesso) para Lavras em dias distintos para a realização da entrevista com os(as) professores(as). Depois de perguntar onde eles achariam melhor realizar a entrevista, dois sugeriram a própria casa; uma sugeriu a universidade, pois seria mais fácil para mim e para ela; a professora da UEPG entrevistei por Skype por ser o meio mais acessível - não tive problemas acidentais com esse recurso tecnológico ao entrevistá-la; um outro professor sugeriu uma cafeteria, a princípio não sabia se seria uma boa ideia por causa de ruídos e movimentação no local, mas assim que começamos a entrevista percebi que seria bem tranquilo e descontraído, o que era a proposta da entrevista. E a professora do Instituto

Federal entrevistei por áudios no WhatsApp por ser a maneira mais adequada para ela por estar sem muito tempo no momento. Não tive dificuldades com as entrevistas feitas por Skype e WhatsApp. Todas foram tranquilas e não houve problemas com a análise dos dados.

No geral, todas as entrevistas foram tranquilas e os(as) professores(as) se mostraram bastante abertos e interessados em dialogar comigo sobre o tema. No ato da entrevista entreguei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)[29] para os professores assinarem para assegurar a ética da pesquisa, conforme exigido pelo Comitê de ética da UFOP. Para os que entrevistei a distância, enviei o TCLE por e-mail. Todos os dados pessoais dos informantes foram preservados. Os nomes usados na pesquisa são todos fictícios, apesar que os(as) próprios(as) professores(as) disseram, no momento da entrevista, que não se importavam em se identificarem.

[29] O TCLE (que se encontra em anexo) informa que todos os dados dos(as) professores(as) serão preservados, também os(as) informam sobre de que se trata a pesquisa. No final do documento há o Termo de Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito, em que o informante preenche com seus dados e assina.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Ao elaborar as perguntas para a pesquisa, pensei em conhecer mais os professores que seriam entrevistados, procurando saber também mais sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais antes de se formarem para professores de língua espanhola. Ao começar a entrevista perguntando se os informantes possuíam bolsa durante o período de graduação e se tinham dado aulas de espanhol nesse período, pude perceber que nem todos os professores possuíam bolsa no período da graduação e apenas um professor possuía bolsa relacionada ao espanhol. Beatriz e Pedro, por exemplo, não possuíam bolsa. Cristina, Ana e Elis possuíam bolsas, mas não eram relacionadas ao ensino de espanhol. Já Carlos, possuía bolsa relacionada ao ensino de espanhol na universidade. Observo então que a vivência que os professores em formação tiveram com o espanhol foi mesmo dando aula. Todos os informantes disseram ter dado aulas de espanhol no período da graduação, menos a chilena Beatriz, que dava aula de língua inglesa por cursar Letras-licenciatura em Língua Inglesa. Fica claro, com essa experiência descrita pelos professores, que a(s) identidade(s) dos professores de espanhol foram sendo (re)construídas durante toda as suas trajetórias enquanto professores formados e em formação.

Percebi então que os professores entrevistados tiveram suas identidades docentes fortemente (re)construídas ainda no período em que eles estavam se formando para professores. Isso, ao meu ver, é um ponto muito positivo porque eles passaram a ganhar experiência com o ensino de língua espanhola antes mesmo de concluírem o curso. Essa descentralização identitária, conceito discutido por Hall (2005), pela qual passaram os professores nos seus anos de formação, pode estar diretamente ligada às experiências que eles tiveram com o ensino de língua espanhola ainda no período da graduação. Como desde esse período eles já davam aulas, penso que percebiam mais diretamente o diálogo entre a teoria que eles vinham aprendendo na graduação e a prática docente, ao ensinarem o idioma. Esse diálogo entre teoria e prática é discutido por Rajagopalan (2014) em que o autor nos diz que a teoria não precede a prática, mas sim que é na prática que o sujeito decide sobre a teoria. Ou seja, já adentrados ao contexto de ensino de espanhol, os professores podiam discernir qual teoria seria mais adequada para aplicar em sua(s) prática(s) docente(s).

5.1 Qual a importância de cursos de idiomas durante a graduação?

Duas perguntas que achei importante para o seguinte recorte da entrevista foram: “Você fez algum curso de idioma durante sua trajetória de vida? Se sim qual e por quanto tempo? / Você acha importante fazer um curso de idiomas para se tornar professor de línguas? Por quê?” Achei importante essas perguntas pensando em minha própria experiência enquanto professora em formação em um curso de dupla habilitação: Letras-Português/Inglês e Suas Literaturas e devido a estudos que se atentam para esse tema da necessidade ou não de cursos de idiomas para se tornar professor de línguas estrangeiras. Como eu, vários colegas não haviam feito nenhum curso de inglês durante suas trajetórias de vida. Percebemos como era importante fazer um curso para ingressar em um curso de licenciatura no idioma de língua inglesa, ainda mais para mim e mais alguns colegas que tinham a base de inglês da escola pública, o que, infelizmente, sabemos que não é bem desenvolvido. Portanto, quis saber dos professores de espanhol, o que eles pensavam sobre isso: se já haviam feito curso de idiomas e se achavam importante fazê-lo para ingressar em um curso de licenciatura.

Nem todos os informantes disseram achar importante fazer cursos de idiomas paralelamente à graduação e que isso vai depender do seu curso de graduação. Sobre isso a professora Beatriz nos contou:

> [...] **Depende** da universidade... **depende** do curso em que o aluno está né... agora, por exemplo, **depende** da quantidade de aulas por semana que tiver né... por exemplo eu tinha oito aulas de inglês por dia, durante cinco dias da semana... então eu acho que... não valia a pena... não é que não valesse a pena... mas não tinha tempo de fazer outras aulas extras né... que além disso nós tínhamos a da área de educação né... mas pelo que eu vejo aqui... por exemplo, não sei se eu posso falar isso né... aqui em Lavras, por exemplo, na faculdade tem poucas aulas em inglês né... e os alunos... eu escuto essas falas com os alunos... que são poucas aulas e eles acabam não aprendendo o inglês como deveria ser... mas no meu caso eu acho que eu aprendi mu::ito... eu sem sair da faculdade, sem viajar até... agora em relação aqui... por exemplo... eu acho que o aluno tem/teria que fazer sim porque acho que é pouco... [...]

Ao usar o verbo **depender** em sua fala, percebemos que Beatriz, apesar de não ter feito um curso de idioma antes de se tornar professora de línguas, entende a necessidade que os alunos que não fizeram o curso apresentam em fazê-lo. Como ela mesma disse, vai depender de várias questões tais como: quantas aulas os alunos possuem no idioma, vai depender também do curso, da universidade, etc. Ou seja, percebemos que em um curso de dupla habilitação, em que a carga horária é dividida, fazer um curso é necessário. Carlos já pensa que o curso de graduação deve dar base suficiente para o aluno dar aula de idiomas. Pedro concorda de se fazer esse curso de idiomas paralelo porque, segundo o professor, aprender língua é prática e então quanto mais prática se tiver em um idioma, melhor para a aprendizagem, nas palavras dele:

> [...] Sim... é uma das coisas que as pessoas **poderiam** fazer pra se tornar professor de idiomas... não a única... **mas** acrescentaria muito... que línguas é **prática** e **precisa** acho que de uma convivência muito grande com a língua. [...] eu acho que **ele** te proporciona uma **bagagem** pra você ter essa convivência... e eu acho que assim... mais importante seria a prática posteriormente a você ter feito esse curso... que normalmente quem faz um curso e logo em seguida começa a dar aulas... acho que o ensino ele fica extremamente limitado...

Podemos perceber que Pedro acha ser o curso de idiomas mais uma possibilidade de o aluno aprender uma língua, porque como ele mesmo disse, língua é prática e precisa ser praticada o máximo possível. Se o curso em questão, às vezes por razões que fogem do proposto, não consegue possibilitar essa prática, o curso de idiomas pode dar essa **bagagem**. No entanto, percebemos que ao usar a conjunção adversativa **mas**, Pedro nos sugere que o curso não é o único método de aprendizagem de um idioma que o futuro professor poderia adotar para lecionar o idioma. É necessário que o professor procure outros meios e alternativas para se praticar mais o idioma. O mesmo pensa a professora Elis, que apesar de ter feito curso de idiomas, acredita que toda formação é válida. Segundo a professora:

> É... eu não acho que você tem que **necessariamente** estudar numa escola de idiomas... **toda formação é válida**... tem a sua importância... mas se na universidade a gente tivesse o direito né... de ter uma **formação** em que é... houvesse essa **preocupação** de formar o professor né... para que ele possa atuar... é... pra que ele possa atuar... é... **sensível às realidades** que ele vai enfrentar... seja escola pública... escola privada... eu acho que não... não teria tanta necessidade assim de você ir pra uma escola de idiomas fazer um curso... né? Talvez para outras áreas sim... né... é importante essa experiência do curso de idiomas... mas para nós... professores de língua espanhola... eu acho que a gente tem que ser sensível à questões que são bem mais importantes e à essa educação nice de você né?... é isso...

Já Ana foi uma professora que fez um curso de espanhol paralelo ao curso de letras e, segundo ela, o curso ajudou tanto no maior conhecimento do idioma, quanto com a própria graduação:

> [...] Fiz curso de inglês durante dois anos e fiz curso de espanhol também durante dois anos... acredito que sim porque acredito que **o professor tem que ter conhecimento do que ele tá passando pra um aluno alí... [...]**

Ao perguntar para Ana: *"E cê acha que esses cursos que você fez te ajudaram tanto nas suas aulas quanto no decorrer do curso? No curso de Letras, por exemplo? Cê acha que te ajudou com as matérias... te ajudou a estudar melho...? Cê teve mais facilidade que, por exemplo... / cê deve ter tido algum colega de curso que não fez um curso de idiomas na graduação... cê notou mais facilidade da sua parte?"* Ela responde que: *"Eu notei. Notei sim."* Percebemos na fala de Ana a preocupação de se ter conhecimento do idioma para poder ensiná-lo e, somente com bastante prática, isso se torna possível. Já Cristina acha não ser necessário fazer um curso paralelo para se tornar professor de línguas porque vai depender do aluno, segundo ela, a maior habilidade no idioma. No entanto, mais pra frente na entrevista, Cristina fala do seu trauma com a língua inglesa e de como ele a prejudicou em seu aprendizado do idioma. Podemos então pensar em como traumas que podem ser (re)construídos ao se aprender uma língua prejudicam na aprendizagem e interferem na(s)

identidade(s) do professor. Isso se torna ainda mais evidente quando se tem que aprender a língua e aprender como ensiná-la, como é o caso dos cursos de licenciatura. É bastante relevante, então, o apontamento de Carlos de que o curso de graduação deve dar base suficiente para o aluno ensinar o idioma e, eu ainda acrescentaria, que seja um ensino-aprendizagem não reproduzido das escolas, que muitas das vezes nos gera traumas e porque muitas das vezes o aluno pode não ter condições financeiras suficientes para fazer um curso extra de idiomas. Apesar de toda essa reflexão gerada com a pesquisa, percebemos que há uma necessidade de maior reflexão sobre esse tema como nos aponta Poza (2016) por exemplo, segundo o autor é preciso uma discussão mais aprofundada nas universidades sobre o tema da necessidade do curso de idiomas para se tornar professor de línguas (p. 50). Como nos sugere o Poza (2016), somente quando nos atentarmos para esse tema, podemos estar lutando para que a aprendizagem, e eu ainda acrescentaria o ensino, de línguas estrangeiras, seja um privilégio somente das minorias (p. 52).

5.2 O papel da metodologia no ensino de espanhol

Quanto à metodologia de ensino, Beatriz disse dar aulas de espanhol para turmas pequenas e aprender na prática qual metodologia é a mais adequada para aquele grupo de alunos. Já Pedro disse ter começado a dar aulas em um cursinho de idiomas e no início de sua prática como professor ter adotado a metodologia desse cursinho. Depois, passou a seguir a metodologia que ele próprio utilizou em sua aprendizagem da língua portuguesa, que é a de uma criança quando está aprendendo a falar. Segundo o professor, primeiro você acostuma seu ouvido com o idioma estrangeiro e depois você começa a arriscar palavras e frases. Ana já disse que não costuma usar muito o livro didático e nem trabalhar muito com a gramática em sua metodologia, ela costuma trazer os alunos mais para a "realidade"[30] deles através de músicas, filmes, notícias, etc. Cristina também disse adotar uma metodologia mais holística, não trabalhar só com a estrutura, mas também trabalhar com a escrita, com a oralidade; não com o livro didático em sala de aula. De todos os informantes, Carlos é o que mais segue uma metodologia mais estrutural em suas aulas. Primeiro ele disse passar uma noção da gramática e depois do vocabulário. Em seguida,

[30] Termo usado pela professora.

ele passa um exercício visual ou auditivo para o aluno treinar a audição e rever a gramática que ele aprendeu na aula.

Nos apoiando em Reatto e Bissaco (2007), os autores afirmam que para se ter um ensino-aprendizagem de espanhol de qualidade é necessário uma metodologia e um material didático “rico e variado”. Como nos sugerem os autores, um material didático de qualidade é aquele que “aborde o modelo tricotômico língua-literatura-cultura” (p. 6). No entanto, assim como afirmaram os autores e alguns professores entrevistados, o material usado como modelo de língua espanhola é o importado da Espanha. Ao limitar o ensino a esse material, se restringe a língua e a didática da língua espanhola à língua, literatura e cultura espanholas eurocêntricas. A professora Cristina, que dá aulas de espanhol na universidade, contou pensar que os professores resolvem adotar livros da Espanha na universidade porque a América Latina não produz livros para o ensino-aprendizagem de espanhol. Nas palavras da professora:

> Porque... **às vezes**... **às vezes não**... na universidade principalmente... nós acabamos comprando livros muito caros né... que são livros importados da Espanha... normalmente, porque na América Latina não se produz o material pra universidade... pra formação... então a gente traz da Espanha um livro caro e tem aluno que não entende de jeito nenhum porque que você não faz determinados exercícios e... considerando que aqueles exercícios que geralmente são estandardizados... eles são pensados para um público em geral... quer dizer que qualquer um que vá aprender espanhol seja brasileiro... ucraniano... russo... a:... sei lá... inglês... então têm exercícios que pra nós brasileiros é **ridículo**... [...]

A professora afirma também que prefere adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem de espanhol mais diversificada, justamente porque não gosta de ficar presa nesses livros didáticos que não apresentam as variedades reais do espanhol e porque, segundo a professora, no ensino-aprendizagem de línguas é necessário uma metodologia mais holística. Ao usar o advérbio **às vezes** e depois corrigir com **às vezes não**, o que Cristina quer nos mostrar, ao meu ver particularmente, é que os professores de línguas, no caso professores de língua espanhola, preferem, muitas vezes, comprar livros da Espanha, que enfoquem apenas na variação de espanhol eurocêntrica, por talvez ficarem mais

seguros ou por considerarem realmente como o espanhol “correto”, “puro”, ou, mesmo por comodismo, do que procurarem trazer para suas aulas a diversa variação linguística do espanhol. Cristina ao usar o adjetivo **ridículo** para mostrar sua indignação quanto à restrição de línguas, e de falantes dessa língua, que os livros produzidos aborda, e a conjunção **mas**, para dizer que uma metodologia apenas não basta, nos deixa claro, mais uma vez, o porquê da preferência da professora por uma metodologia mais holística:

> [...] essa última metodologia que a gente tem voltada para o ensino de línguas é uma metodologia mais **holística** né... vamos dizer assim que envolve todos os procedimentos porque nós já vimos que só o método comunicativo... também, não valem por si só... então na sala de aula... eu tento fazer assim um pouquinho de cada... eu também num... sabe... eu não deixo de trabalhar um pouco com a estrutura mas eu também procuro trabalhar com a escrita... procuro trabalhar com a oralidade... procuro::... né? Trazer pra sala de aula todas as habilidades... toda a compreensão também auditiva... com língua estrangeira no caso... **mas**... eu... num sei... eu não consigo trabalhar só com uma metodologia... né... então eu trabalho com a diversidade na sala de aula da me/da maior maneira possível de diversidade...

Reatto e Bissaco (2007), também expõem limitações encontradas nesses materiais vindos da Espanha. Os autores enfocam que além desses materiais importados da Espanha serem caros, são de difícil acesso e por isso demoram para chegar. Ana é outra professora entrevistada que disse não gostar também de ficar presa em livros didáticos. Ela afirma procurar trazer os alunos para a “realidade” deles com temas dos seus cotidianos:

> Eu procuro trazer os meninos pra dentro da **realidade** deles... então assim... eu uso o livro didático... mas nem tanto... uso assim só pra aproveitar um texto... alguma coisa assim... e **eu não gosto muito de ficar “brigando” só com a gramática com eles**... [...] então assim... eu não gosto muito de ficar “brigando” com gramática... eu gosto de trazer eles mais pra realidade... eu gosto de trabalhar com filmes... com músicas... gosto de pedir pra eles gravarem pra mim... eu já pedi pra eles gravarem clipe musical... já pedi pra gravarem trailer de filme... já pedi apresentação na frente dos colegas... então assim... eu

> busco sempre... trazer eles pra realidade e eu gosto muito também de trabalhar com textos também que estejam dentro da realidade... pode ser alguma notícia... [...] alguma sinopse... e ali dentro daquele texto eu vou trabalhando meio que o instrumental... ah vamo procurar as palavras primeiro que você conhece... as que são cognatas... e fazer ele perceber que a partir daquilo ali ele pode não conseguir traduzir um texto inteiro... mas ele vai saber o que o texto tá falando... ele vai saber o assunto... ele vai saber mais ou menos ali o que o texto tá querendo mostrar pra ele...

É interessante também a maneira como os professores Pedro, Beatriz e Carlos disseram ensinar a língua espanhola. Todos utilizam uma metodologia própria. Beatriz disse dar aulas para turmas pequenas e aprender todas as suas teorias na prática. Carlos trabalha primeiro com gramática e vocabulário com os alunos para depois utilizar um meio midiático para mostrar para os alunos como é o espanhol “real” e treinarem o que estão aprendendo. A metodologia empregada por Pedro é voltada mais para o método comunicativo. Penso ser um método bem interessante de ser empregado, mas que ao mesmo tempo envolve muito empenho e comprometimento dos alunos, e do professor, por ser o método de uma criança aprendendo uma língua. Método que o próprio professor disse ter sido o usado por ele para aprender o português. Ele nos fala sobre isso:

> [...] eu costumo falar pros meus alunos que... **a ideia é sempre de uma criança aprendendo a falar...** que muitas vezes as pessoas... os alunos chegam com uma vontade de querer já falar de cara... às vezes fazer... realizar uma conversação... querendo já bater papo comigo só em espanhol... eu falo pra eles que **é tudo um processo** e esse processo eu passei... um processo que primeiro você acostuma a escutar essa língua... cê costuma a ouvir esses sons diferentes que você não está acostumado a ouvir todos os dias... é... depois que você acostuma seu ouvido à isso... você começa a arriscar palavras... frases... que é o processo de uma criança aprendendo a falar...

Pensando nas metodologias de ensino de espanhol empregadas pelos professores, acredito que, assim como nos aponta a professora Cristina, uma metodologia holística para o ensino, não só do espanhol, mais de qualquer idioma adicional, seria uma boa medida

por abordar maneiras diversas de ensino-aprendizagem, deixando com que diferentes alunos e professores se adequem a elas. O que percebemos hoje em cursinhos e nas escolas, é uma preferência pelo método comunicativo para o ensino de línguas, no entanto, sabemos que empregar um único método de ensino limita alunos e professores no ensino-aprendizagem de um idioma. O adequando, assim como nos propõe a professora Cristina, é que o professor seja o mais diverso possível em suas aulas, possibilitando assim a integração de todos os alunos e a exploração de várias metodologias. No entanto, acredito que para que o professor possa usar da diversidade metodológica em suas aulas, primeiramente, ele tem de propor aos alunos que acostumem ao novo idioma a ser aprendido. A metodologia comunicativa usada pelo professor Pedro de uma criança aprendendo a falar é bastante interessante, portanto, e depois de empregá-la o professor poderia começar, sempre de forma holística, a ensinar a gramática para os alunos.

5.3 Qual a importância do ensino de espanhol nas escolas?

Sabendo do nosso quadro atual de extinção de disciplinas da grade curricular dos alunos, inclusive da extinção da língua espanhola, achei importante abordar nessa pesquisa duas perguntas que nos fazem pensar sobre esse tema: uma mais geral sobre ensino de línguas e outra mais específica sobre ensino de espanhol, são elas*: "Você acha importante o ensino de línguas nas escolas? Por quê?"* e *"Levando em consideração nosso contexto atual de extinção da língua espanhola das escolas, como você defenderia que é importante o ensino da língua espanhola no ensino regular?"* Todos os professores acham importante o ensino de outras línguas nas escolas. Muitos disseram ser importante por causa da interculturação e globalização. Autores como Blommaert (2010) e Bakhtin (1995), como foi anteriormente exposto na parte teórica da pesquisa, consideram a linguagem intrinsecamente ligada à questão da sociolingüística e da globalização. Os autores defendem a visão histórica de linguagem, para eles, a sociedade está em constante mutação, o que, consequentemente, acarreta mutações na linguagem. É, por isso, que Blommaert (2010) nos explica que precisamos de uma sociolingüística mais dinâmica: cultural, social, política e histórica. Nos embasando na teoria desses autores, podemos perceber o caráter político do ensino não eurocêntrico da língua inglesa, ou mesmo da variação espanhola de espanhol, questão posteriormente discutida nessa pesquisa.

Cristina é uma informante que, por exemplo, disse ser importante o ensino de outras línguas, que não só o ensino monolinguístico da língua inglesa, até porque, segundo a professora, estudamos anos a língua inglesa e não a aprendemos realmente, talvez por essa imposição implantada pelo sistema que não há como ser benéfica. Já Pedro disse achar que o déficit de ensino da língua inglesa, por exemplo, não se deve a essa imposição, mas a má preparação dos professores e pouco aprofundamento do conteúdo. Carlos salientou que também acha ser importante o ensino de línguas nas escolas porque precisamos de outras línguas, levando em conta a globalização do mundo, para lermos e nos comunicarmos em outros idiomas. A professora Elis disse pensar que oferecer o ensino de línguas nas escolas, pra muitos alunos, às vezes vai ser a única oportunidade que eles vão ter de conhecerem uma outra língua. Ela nos disse:

> Eu penso que... pra muita gente é a única oportunidade né de... de se aproximar... de conhecer uma língua estrangeira... então... é muito importante né... sobretudo na escola pública... né... você oferecer aos meninos uma formação em língua inglesa... em língua espanhola... em francês... enfim**... é dar condições né para que aquele sujeito possa é... ter contato né com com outros/outras culturas né...** outros saberes ou saber de outros povos... né... como se comportam... né... como tomam decisões... é... como se... como tentam expressar isso né... através da língua... então eu acho que é uma reflexão interessante que todo mundo merece... né... é... participar... e... e... ter oportunidade né de discutir essas questões...

Percebi então com as respostas dos professores que todos acham importante o ensino de línguas nas escolas e enfocam, inclusive, na questão da globalização e da importância da aprendizagem de línguas. Paraquett (2010) usa o termo interculturalidade (p. 144) para falar dessa importância do ensino de várias culturas em sala de aula. A autora diz ser fundamental que os alunos conheçam outras culturas para que a visão de mundo deles seja expandida, já que estamos em um mundo cada vez mais globalizado. É importante, na visão da autora, de que nós professores não apenas “toleremos” a diferença que existe no ambiente escolar, mas que respeitemos nossos alunos e aprendamos com eles (p. 148).

É importante então o apontamento de Rojo (2013) de que fazer políticas linguísticas está estritamente relacionado com o campo da linguística aplicada. É através desse gesto político dos professores de aproximar os alunos do “mundo como ele é” (p. 64), ou seja, do ‘mundo’ que faz uso de não apenas uma variação do espanhol, mas de várias variações e de dialogarmos sobre isso, que os professores estão contribuindo para o rompimento da hegemonia espanhola europeia. Maher (2013) nos fala ainda que as políticas linguísticas nunca são neutras e, por isso, sempre vão trazer modificações identitárias, tanto para os alunos quanto para os próprios professores, até porque sabemos que a relação eu-outro sempre é dialética e marcada pela diferença. Hall (2000) se apoiando em Derrida (1981), Laclau (1990) e Butler (1993) nos dizem que:

> [...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o conhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo,* que o significado positivo de qualquer termo - e, assim, sua “identidade” – pode ser construído.

Santos (2012) salienta ainda que “[...] aprender um idioma pelo viés dessa nova LA é aprender os costumes e particularidades do cotidiano dos habitantes dos diversos países” (p. 138). É importante então essa conscientização dos professores de espanhol que ao ensinar as variedades do espanhol para os alunos, eles não estão ensinando apenas a gramática do idioma, mas a cultura de povos falantes de espanhol. Autoras como Barcelos (2004) considera que em um contexto educacional, ainda se torna mais explícita a função da LA de promover mudança e transformação social porque nesse contexto a diversidade está presente.

Cristina fala dessa importância do ensino de línguas nas escolas para possibilitar aos alunos o conhecimento de culturas diferentes. Ao usar **“mais”** e **“maior”,** por exemplo, percebemos como a professora defende a importância de se aprender mais línguas nas escolas. Nas palavras da professora:

> Eu acho que quanto **mais** línguas nós... tivermos à disposição dos alunos na escola... **maior** é a possibilidade e:... dos sujeitos... **das pessoas conhecerem culturas diferentes... e eu penso que a língua vem nesse sentido de nos apresentar o diferente... nos apresentar o mundo diferente...** e verdadeiramente que nós aprendêssemos né... o que infelizmente o que nós temos aí desde que eu estudo línguas... estudo ()... a gente que estuda durante nove... dez anos... aí no caso a língua inglesa... que é a **língua e:... quase que monolíngua da língua estrangeira nas escolas e num se aprende...** [...]

Percebemos que a professora teve experiência com a língua inglesa em sua trajetória de vida e não aprendeu realmente o idioma. Podemos perceber que, não só pelo depoimento da professora, mas de várias outras pessoas que tentaram aprender um idioma por imposição, não conseguiram realmente aprender o idioma e, mais do que isso, a aprendizagem os gerou traumas. Depoimentos como esses da professora, nos deixam claro que o monolinguísmo não tem como ser positivo, até porque, nem todos que estão na escola têm maior aptidão com o idioma ensinado, o que acredito ter sido o caso da professora e muitas pessoas no processo de aprendizagem de uma “outra” língua. No trecho seguinte da entrevista, a professora Cristina nos fala de como o aprendizado de uma “outra” língua nos ajuda a (re)construir nossa própria identidade:

> [...] Então eu acho que quanto **mais** línguas nós tivermos na disposição do alunado nas escolas... **maior** a possibilidade da gente mergulhar na diversidade CULTURAL e isso favorece até a gente mesmo se conhecer um pouco **melhor** porque ao olhar para o outro não tem como a gente não olhar pra gente também... pra gente fazer determinadas comparações... então pra mim quanto **mais** línguas na escola seria **melhor**... mas infelizmente não é isso que acontece no nosso país né...

No trecho, mais especificamente: **“ao olhar para o outro não tem como a gente não olhar pra gente também, pra gente fazer determinadas comparações.”** Percebemos como a professora salienta que é ao percebermos quem nós não somos, que

descobrimos quem nós realmente somos. Essa descoberta é que é a impulsionadora de nossa (re)construção identitária. Retomando Hall (2005), o autor salienta essa "crise identitária" por qual passam os professores. O autor se refere a uma "descentralização dos indivíduos" tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos (p.9). Em um ambiente em que várias línguas e culturas são aprendidas e ensinadas, essa "descentralização identitária" é ainda mais evidente. O mesmo observei comigo no tempo em que morei no Uruguai. Ao estar em contato com uma cultura, que não a brasileira, minha identidade foi modificada ao mesmo tempo em que eu ia fazendo comparações entre minha identidade "nacional"[31] e a identidade uruguaia, isso acontecia muito nas aulas que tive no Uruguai também, todas em língua espanhola.

Paraquett (2010) é outra autora que salienta que é preciso pensar em nós como sujeitos híbridos (p.141), só assim podemos (re)conhecer o outro e a nós mesmos. É na diferença que a identidade é construída, reconstruída e fortalecida. Carlos, por exemplo, fala dessa necessidade de se aprender outras línguas até mesmo para ajudar as pessoas com questões do próprio dia-a-dia delas:

> Por mais básica que seja a função que alguém vai exercer né... é... por exemplo algum trabalho considerado assim mais manual né... um pedreiro... alguém que trabalha na construção civil... vai pegar o manual de alguma coisa e... as instruções estão... sei lá em inglês... a pessoa se tiver uma noção básica... ou em espanhol... que já vi algumas coisas que estavam também com a instrução em espanhol... já pode se orientar e... trabalhar né normalmente... num ficaria travado né... assim... como que faço agora né? Então nessa medida é... no mundo que a gente vive... a gente não ter o ensino de pelo menos as duas línguas é... **se colocar a margem do mundo...**

Percebemos então que Carlos também fala dessa necessidade de se aprender uma ou mais línguas para a integração ao mundo cada vez mais globalizado e, não se aprender

[31] Achei importante colocar nacional entre aspas porque, assim como nos sugere Rajagopalan (2013), "o adjetivo nacional tem uma função restritiva, como o adjetivo em geral costuma ter, o que vale dizer que, em termos matemáticos, a palavra nacional ajuda-nos a isolar uma parte da categoria via de regra maior, a saber, língua" (p. 23).

o espanhol ou outro idioma é, nas palavras do professor, **“se colocar a margem do mundo**”. Beatriz fala da necessidade de se aprender o espanhol aqui no Brasil, especificamente:

> [...] acho muito importante porque todas as línguas... aprender mais línguas... todas as línguas eu acho importante né... mas agora o espanhol... especificamente... para o brasileiro sim porque a gente sabe que **o Brasil é o único país que não fala espanhol dentro da América né... da América Latina digamos**... e precisa pra essa conexão com os outros países... vizinhos né... agora nos Estados Unidos... por exemplo... o espanhol é uma língua muito valorizada né... como segundo língua...

A professora ressaltou ainda a importância de se aprender espanhol para se viajar para outros países da Europa, inclusive, e não apenas para países da América Latina. Alunos que, por algum motivo, não queiram aprender o inglês para viajar, por exemplo, optam pelo espanhol e ficam muito felizes por isso porque conseguem se comunicar. Como nos disse a professora:

> Consegue se comunicar... e não só nos Estados Unidos... na Europa também... eu tenho depoimento de alunos meus... em espanhol... que não gostavam do inglês né... então aprenderam o espanhol e foram viajar pra Europa... e não um só... vários... que viajaram e disse que ficaram muito felizes porque conseguiram se comunicar na Europa em espanhol e no inglês... e eu acho importante isso pro aluno brasileiro né... e outra coisa... pra eles é mais fácil por/pela minha experiência eu vejo que eles se motivam muito mais... porque o inglês é uma língua importantíssima claro... é a língua internacional... tecnológica... científica... mas **o aluno que teve dificuldade por algum motivo... algum... eu chamo de trauma né... com o inglês em alguma época da sua vida... ele prefere o espanhol...** [...]

Percebemos com as falas dos professores que o tempo todo eles dizem ser fundamental a aprendizagem de um idioma adicional para a inserção no mundo globalizado

e, ainda mais que isso, o aprendizado desse idioma para viajar para outros países. Percebi que os professores fugiram um pouco do proposto com meu questionamento feito a eles. Quando perguntei se eles achavam importante o ensino-aprendizagem de um idioma adicional no ensino regular e como, apesar de eu não ter perguntado explicitamente isso, eles defenderiam esse ensino como importante para desmascarar a posição do governo, por exemplo. Eu esperava que eles falassem mais da imposição hegemônica de disciplinas e de idiomas que nosso atual governo pretende com esse “novo” ensino médio. No entanto, o que pude perceber, é que a maioria dos(das) professores(as) enfocavam o tempo todo na importância de outro idioma para viajar. Percebemos essa visão como extremamente elitista, já que poucos tem a oportunidade de aprender o idioma antes de ir para outro país. Eu mesma antes de ir para o Uruguai o único contato que tive com o idioma foi em um cursinho gratuito oferecido pela universidade antes de viajarmos. Por esse pouco contato que tive poucos dias antes da viagem, foi bem difícil me adaptar no início com o espanhol nativo e com a cultura uruguaia.

Quando Bauman (2005) afirma que o indivíduo inventa sua própria identidade ao se relacionar com os participantes não homogêneos de um grupo cultural, podemos pensar essa invenção em um contexto de ensino-aprendizagem de outras línguas. No caso de minha pesquisa, o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Ao se ensinar uma língua, assim como apontam os professores, outras culturas também estão sendo ensinadas. Podemos perceber essa riqueza da diversidade cultural nas falas dos professores quando eu pergunto a eles há quanto tempo dão aulas de espanhol e quais experiências de ensino de língua espanhola eles consideravam como mais impactantes nesse tempo de docência.

Quando perguntei aos professores como eles defenderiam que é importante o ensino de língua espanhola no ensino regular, sabendo da extinção da língua espanhola da grade curricular dos alunos, a maioria dos professores disseram considerar ser importante não só o ensino de espanhol no ensino regular, mas da maior variedade de línguas possível. Carlos e Beatriz, por exemplo, disseram ser fundamental o ensino do espanhol por causa da globalização. Pedro diz que ficou abismado quando chegou aqui no Brasil e percebeu o pouco contato que as pessoas tinham com o idioma espanhol, mesmo sendo o Brasil rodeado de países falantes de espanhol. Cristina associou essa desvalorização da implantação do espanhol nas escolas brasileiras, por parte dos brasileiros, com a questão política que rege a valorização de alguns idiomas em detrimento de outros. Já Ana, disse

que com o inglês os alunos têm mais convívio no dia-a-dia, mas com o espanhol isso não acontece e, por isso, além do inglês é importante o ensino de espanhol nas escolas.

É importante o apontamento que a professora Cristina fez de que a desvalorização da língua espanhola no Brasil nem sempre é culpa dos brasileiros. Muitas vezes, essa desvalorização é uma questão política. Nas palavras da professora:

> Então eu penso que **quanto mais línguas** estrangeiras nós tivermos... melhor... agora com a língua espanhola... pra mim isso é **política**... infelizmente né... o Brasil tem muitas questões que nós desconsideramos... principalmente a questão do Mercosul né... que teoricamente no início foi por isso que nós começamos a trabalhar com a língua espanhola nas escolas... o Brasil parece que não dá importância pro mercado do Mercosul e aí parece que... é politicagem... pra mim não existe outro significado... entende?

Ao retomar os apontamentos feitos neste trabalho sobre a visão de Frantz Fanon sobre a descolonização, percebemos porque o autor afirma que “a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1968, p. 25). Ao entender, como nos afirmou a professora, que a colonização de uma língua em detrimento de outra ou mesmo da variação de uma língua em detrimento de outras, é uma questão política, entendemos que, para se romper com essa visão eurocêntrica monolinguística, não há como não nos atentarmos para o fenômeno violento que é essa descolonização. Sabemos que tudo que envolve política gera violência e com a “politicagem” de ensino de inglês e não de espanhol nas escolas ou da variação do espanhol da Espanha como a mais correta para o ensino nas escolas, essa questão não é diferente. Como nos afirma Fanon (1968) “a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens” (p. 25). E não há como, portanto, não ser um fenômeno violento em alguma medida, se não de forma objetiva, subjetivamente. Cristina continuou seus apontamentos falando da importância de se conhecer mais línguas para se conhecer as pessoas, mais próximas de nós, falantes de espanhol. Assim como nos explicou a professora temos uma realidade muito próxima com nossos vizinhos falantes de espanhol:

> Pra conhecer as pessoas que estão mais próximas de NÓS... **porque** nós temos uma realidade muito próxima... principalmente nós aqui no estado do Paraná... que nós temos fronteira com o Paraguai... com o Uru/... com a Argentina... é fundamental que a gente tenha o conhecimento da língua né... **mas não só por isso...** pra gente ter uma capacitação numa segunda... terceira... quarta língua... seria fundamental isso para o ensino... não só no Brasil... mas em qualquer lugar... mas eu penso que pra nós isso seria fundamental... agora sinceramente não sei quando que isso vai acontecer em nosso país porque é só retrocesso em cima de retrocesso...

É isso que podemos entender da afirmação de Fanon (1968) de que devemos pensar no lugar do outro como um lugar híbrido e não primordial. Como já mencionei, o que Fanon nos faz pensar não em um lugar oposto ao lugar do Eu, mas em um lugar heterogêneo e plural, o que é extremamente enriquecedor porque ao conhecermos a diferença do lugar do outro, podemos refletir sobre nosso próprio lugar, sobre nossa(s) própria(s) identidade(s). O que nos acarreta até mesmo pensarmos, como nos sugere acertadamente Fanon, como sujeitos descentrados nos processos solidários do grupo político e, mesmo assim, agentes de mudança sociais (p. 104). Com essa pesquisa busco a consciência por parte dos professores de espanhol de que somente com gestos políticos, como o diálogo que assumimos com essa pesquisa por exemplo, podemos contribuir para a mudança social. Ao discutir sobre esse tema da imposição de um idioma ou da variação de um idioma sobre outros, pretendo levar nossas reflexões feitas em conjunto para mais professores de espanhol, buscando a conscientização política de nós enquanto agente sociais.

Pedro falou do susto que levou ao chegar ao Brasil e perceber que muitos brasileiros não tinham nem uma pequena noção de espanhol, sendo o Brasil rodeado de países que falam espanhol e da importância que tem o espanhol mundialmente. Ele nos contou um pouco sobre isso:

> Eu... desde o começo quando eu cheguei aqui eu não conseguia acreditar que as pessoas não tivessem pelo menos um conhecimento básico de espanhol... eu fico **assustado** com isso... **primeiro** pelo... o Brasil é um país que vive rodeado de países que se fala espanhol... **atualmente** uma das línguas mais importantes do mundo... quem sai... viaja pra algum lugar... conhece alguma coisa... visita outros países... se não fala a língua inglesa... procura de imediato alternativa que é o espanhol... eu já li estudos que falam que... em 2050 os Estados Unidos vai estar falando... 50% da população vai estar falando espanhol... então em questão de importância... a língua espanhola ou é tão importante quanto o inglês ou quem sabe daqui uns tempos ela ainda será maior...

Carlos também salientou a importância do espanhol para a abertura de portas para o Brasil e afirmou que não se pensar nesses prejuízos que o impedimento de se aprender a língua/cultura espanhola pode gerar no Brasil é se dar **"um tiro no pé".** Nas palavras dele:

> É justamente pelo mesmo motivo que te falei da globalização né... é... você se fechar pra um mercado hispânico né... tamo falando de milhões de pessoas... é... se fechar pra isso é um tiro no pé... é um suicídio econômico... social... cultural... **então**... eu acho que nessa medida é um tremendo tiro no pé que tá se dando na questão de um atraso cultural pro Brasil... tanto de o Brasil se abrir pra outra cultura... pra que conheçam a cultura brasileira... quanto... o Brasil aprender as outras culturas... **então**... acho que isso é importante...

Paraquett (2008) é uma autora que nos fala desse "gesto político" (p. 8) que devemos ter enquanto professores de espanhol ou de qualquer outro idioma. Devemos lutar pelo pluralismo linguístico, ou como referido pela autora, pelo "pluralismo de ideias" (p. 8). Enquanto educadores, é fundamental que instiguemos nossos alunos a pensar sobre essas questões políticas que regem a preferência de um idioma sobre outro ou mesmo da variação de um idioma sobre outro. Somente fazendo os alunos questionarem questões como essas e outras questões do senso comum, ainda presentes nas nossas falas diárias, tais como: a de que o espanhol "ainda é "uma língua fácil", uma língua que "não precisa ser

estudada", uma "língua exótica" ou uma "outra língua estrangeira" que não o Inglês" (p. 9), podemos romper com essas hegemonias "linguístico-sociais[32]".

O apontamento que a professora Elis faz também é bastante relevante. A professora nos contou:

> [...] uma **oportunidade de ter uma formação além da língua inglesa**... então eu acho que que... **aprender espanhol é você pisar num território novo**... né.. mas que ao mesmo tempo pode **ser um território** no qual a gente se... **se... reconheça**... né... e dado a... ao... ao... a realidade social... que o contato as muitas realidades sociais que o contato com essa língua representa... então eu acho que é isso...

A professora nos falou que ao ensinarmos aos nossos alunos um idioma não hegemônico como o espanhol em relação ao inglês, por exemplo, estamos os aproximando de uma cultura diferente, mas ao mesmo tempo, próxima da nossa e que isso, em muito dos casos, pode ser motivador para a aprendizagem de um outro idioma. Se pensarmos ainda que muitos alunos não se sentem motivados para a aprendizagem do inglês, provavelmente, por esse aprendizado ser imposto pelas escolas, com o espanhol eles podem se sentirem mais motivados a aprender um novo idioma.[33]

5.4 Trajetória de vida com o ensino-aprendizagem de espanhol

Todos os professores têm uma longa caminhada de ensino de espanhol. Alguns dão aulas desde 2011, mas a maioria se dedica ao ensino de espanhol há 12, 15 e 17 anos. Beatriz, por exemplo, chegou ao Brasil dando aulas de inglês, mas, em seguida, já começou dando aulas de espanhol. Carlos começou a dar aulas de espanhol desde metade de 2011,

---

[32] Usei aqui o termo "linguístico-social" justamente pela discussão feita por autores como Bagno (2003) de que o preconceito não é linguístico, mas social.

[33] Percebi em aulas que dei de inglês na escola pública que, ao contar para os alunos que havia passado um tempo no Uruguai, muitos alunos pediam para que eu ensina um pouco de espanhol e contasse um pouco da cultura uruguaia para eles.

Pedro dá aulas há 12 anos, Ana dá aulas desde 2011 e Cristina e Elis já dão aulas de espanhol há 15 anos.

Dois sujeitos, Cristina e Pedro, salientam a diversidade como experiências impactantes para suas atuações e formações como docentes. Cristina enfoca na diversidade de pessoas para as quais ela já deu aula e Pedro enfoca na diversidade de metodologias de ensino do idioma espanhol que ele fez uso em sua didática e de como isso foi impactante para sua formação profissional. Carlos diz ser impactante outra questão que é a de a quantidade de alunos no meio acadêmico que não têm noção gramatical da própria língua, o que, segundo ele, dificulta no ensino-aprendizagem do espanhol. Já Beatriz diz terem sido as aulas que ela deu sobre as culturas dos países bem marcantes porque, ao se relacionarem com a cultura do outro, os alunos aprendem na prática com a preparação de pratos de outros países, por exemplo, o idioma espanhol. Essa experiência com a imersão em “outra” cultura como forma de aprender, dentre outras coisas, a falar o espanhol é, segundo a professora, uma experiência que marca. Já a professora Elis salienta que as aulas que ela deu no ensino público foram experiências impactantes porque, segundo a professora, sem essas aulas, ela acredita que poucos estudantes do ensino público conseguiriam ter outra oportunidade de aprendizagem da língua espanhola.

Percebemos que praticamente todos os professores destacam como experiência impactante a diversidade cultural com a qual eles tiveram contato durante todos os seus percursos de ensino de língua espanhola. Tento em vista minha experiência de ensino-aprendizagem de línguas, também percebo o trabalho com a diversidade cultural como fundamental para tornar o ensino de um idioma mais completo e pra gerar uma maior motivação dos alunos com um outro idioma. Cristina, por exemplo, cita a experiência com estudantes intercambistas estrangeiros e como essa experiência foi rica para ela enquanto professora de espanhol. Em sua fala podemos perceber com expressão **pari passu**, usada pela professora, como a identidade latino-americana se aproxima tanto:

> [...] são tantas experiências... eu não sei... eu não dizer uma... mas... por exemplo... aqui nós temos... ano passado eu fui orientadora de um peruano... ele veio para o Brasil né... e aí... ano passado n/ é... ano passado... ano retrasado... perdão... porque ano passado ele já fez uma disciplina de mestrado... tentou... ele foi meu orientando de tcc né... na graduação... e agora ele já entrou no mestrado... então nós

> temos assim uma vivência muito **pari passu**... mas também não é só ele... antes dele também vieram outros estrangeiros... e os brasileiros também né? Que se apaixonam pela língua... que amam ser professor... eu não sei uma...

A professora citou também outra experiência impactante, que foi lidar com outro tipo de diferença, além da cultural. No começo da carreira, Cristina disse ter dado aula para uma pessoa surda e como isso foi impactante para sua identidade docente e pessoal. Segundo a professora, essa experiência lhe marcou muito porque no começo da profissão ela se esquecia de ensinar olhando para o aluno e, pela sua fala, pude perceber um sentimento de culpa devido a isso e a não ter nem mesmo um monitor auxiliando, muitas das vezes, o professor. Nas palavras da professora:

> É... uma coisa que me marcou bastante que às vezes eu me lembro é quando eu ainda não tinha formado e eu fui trabalhar num cursinho de pré-vestibular e eu estava trabalhando a língua espanhola e na sala havia um **menino surdo** e aí eu tinha de falar olhando pra ele e eu me esquecia muito disso...

Portanto, mais uma vez, fica claro que se tratando de um ambiente escolar, onde encontramos vários tipos de diferenças, não há como a(s) identidade(s) dos professores, ainda mais se tratando de professores de línguas, que ensinam, ao mesmo tempo, língua e cultura, não ser(em) afetada(s) e (re)construída(s). Beatriz, por exemplo, contou sobre as aulas que ela deu relacionadas com a cultura de outros países:

> A:... eu... assim... eu gosto muito das aulas que eu já dei... por exemplo... de **cultura** né... em relação a cultura... não só a parte de língua... porque aprender uma língua não é só aprender a falar... escrever aquela língua... tem que aprender a parte cultural... então... eu dou aulas relacionadas...

Segundo a professora, essas experiências marcam porque é algo diferente para os alunos, os tiram da sala de aula e eles podem se sentir mais adentrados na cultura de outro país. Quando questionei a professora sobre o que os alunos achavam dessas aulas, ela respondeu:

> [...] **os alunos gostam muito**... como eu trabalho com adolescentes... sempre trabalhei com adolescentes... então assim... foi algo muito diferente... a experiência quando trabalhei no CEFET e:... eles se... não... perdão... esse não foi no CEFET... foi no UNILAVRAS[34]... no UNILAVRAS nós fizemos aulas de culinária né... cada um fazia um prato e explicava como fazia esse prato e fizemos a experiência né... foi muito legal... eles gostaram muito... eu também fiquei muito feliz por eles... e agora ultimamente com meus alunos particulares nós fazemos confraternizações... com diversos pratos... de diversos países... mexicanos... então... qualquer outro país aí... cada um prepara um prato... tenta preparar um prato diferente né... de um país hispânico né... e acho assim que... e todo falado em espanhol né... uma reunião fora da sala de aula... e... como se fosse uma imersão... então acho muito legal essas aulas... esse experiência marca... isso marca... é impactante né...

Concordamos então que essa fala da professora dialoga com essa nova visão de Linguística Aplicada (LA) que discutimos nesse trabalho. Os estudos de Santos (2012), discute essa nova visão de LA. Segundo a autora, para se aprender um idioma não há como apartá-lo da cultura do idioma e, por isso, dos "[...] costumes e particularidades do cotidiano dos habitantes dos diversos países" (p. 138). Essa prática usada pela professora para ensinar a língua espanhola é utilizada por muitos professores no ensino-aprendizagem de línguas e, realmente, são experiências marcantes porque tiram um pouco os alunos do ambiente repetitivo da sala de aula e os estimulam a aprender o idioma de uma maneira descontraída e empolgante. A leitura interdisciplinar também é discutida por Santos (2012), em que a autora nos diz que ao trabalhar com a leitura em línguas espanhola abordando

[34] Faculdade particular de Lavras.

diversas disciplinas, estaríamos enfocando não somente nos aspectos linguísticos do texto, mas também em aspectos culturais. Leffa (2001) é outro autor que nos conta que é função dessa nova linguística aplicada se trabalhar com a diversidade por se preocupar com a língua em uso. Nesses ambientes extra classe de ensino-aprendizagem de língua espanhola, onde a língua espanhola que está sendo aprendida é a língua em uso, ou seja, a língua espanhola como se fala no cotidiano das pessoas, faz com que o aprendizado seja mais motivador. Essa imersão na cultura do outro, por ser algo novo, segundo a fala da professora, e de próprias vivências minhas como professora de línguas, instiga a curiosidade dos alunos para a aprendizagem de um idioma.

É muito interessante também o que o professor Pedro escolheu como experiência impactante. Segundo o professor, para ele foi impactante as experiências que teve com várias metodologias de ensino. Para o professor, ter passado por várias maneiras de ensinar a língua espanhola foi impactante porque o *deixou* **"mais completo como professor de espanhol".** Nas palavras dele: **"A diversidade. Acho que por ter passado por todas essas maneiras de ensinar... porque cada uma tem seu foco principal e acho que isso me deixou muito mais completo como professor de espanhol."**

O que me deixou surpresa nesse momento da entrevista foi a resposta da professora Ana para minha pergunta. Segundo a professora, mesmo tento 6 anos que ela dá aulas de espanhol, disse não haver nenhuma experiência que considerasse impactante. Mesmo eu repetindo a pergunta, a professora disse não haver experiências. Podemos observar nessa passagem da entrevista:

> **Entrevistadora:** E teve assim alguma experiência impactante nas suas aulas de espanhol que você se lembra?
> **Ana:**... **Não**... impactante... **não**...
> **Entrevistadora: Não**? Assim... alguma coisa que te chamou atenção...
> **Ana: Não**...
> **Entrevistadora: Não**... quanto tempo que você dá aula de espanhol?
> **Ana:**... tem seis anos...

Neste momento confesso que tive dúvidas se a professora havia entendido bem minha pergunta de o que eu queria dizer com impactante, ou se realmente ela não considerava os resultados de suas metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem, como ela mesma disse fazer uso, impactantes.

5.5 O ensino de línguas deve dialogar com o mundo?

Quando perguntei aos professores se eles achavam que o ensino de língua devia dialogar com o mundo, todos os informantes disseram/responderam que sim. Pedro disse achar importante o trabalho com cultura justamente por assim estar trazendo os alunos para a realidade cultural do idioma que se está ensinando. Ana disse trabalhar em suas aulas sempre com temas do cotidiano dos alunos para que eles se sintam mais motivados. Carlos até citou sua experiência com o português, segundo o professor, sua experiência foi extremamente gramatical e quando ele ia conversar com os colegas, percebia que o que ele havia aprendido nas aulas não era incorporado pelos colegas na fala cotidiana. Beatriz e Cristina fizeram considerações interessantes. Beatriz disse não vivermos isolados, por isso é importante que o ensino de línguas dialogue com o mundo: **“Dialogar né com o mundo? Sim! Que eu falei antes né... nós sempre estamos conectados com o mundo né... nós não vivemos isolados né... como eu falei.”** Cristina disse que o ensino de línguas deve sim dialogar com o mundo porque é linguagem, assim como várias outras formas de linguagem que temos e que o mundo precisa de identidade em alguma maneira:

> NOSSA... fundamental... porque... e:... **linguagem** né... é claro que hoje as pessoas... por exemplo... em qualquer lugar que a gente esteja a gente tem o tradutor simultâneo... tudo mais... mas eu penso que quanto mais a gente souber de idioma... mais a gente tem liberdade pra conhecer as outras coisas... pra se relacionar... pra... enfim... pra viver o mundo... o mundo precisa de **identidade** em algum sentido né.... então assim... quanto mais **códigos linguísticos** nós dominarmos né... mais a gente tem possibilidade de conhecer de trans/ sei lá como eu vou dizer... de circular né nesse mundo...

Fairclough (2001) nos fala dessa característica do discurso como “prática social”. Segundo o autor, é na/pela linguagem, ou seja, pelo discurso, que mudanças sociais são possíveis. Como nos aponta Fairclough (2001), a linguagem contribui para a construção, reprodução e mudança social (p. 90). Sendo assim, quanto mais línguas, linguagens, códigos linguísticos, como nos aponta a professora Cristina, nós conhecermos, estaremos contribuindo para o rompimento dos preconceitos existentes na sociedade. Outra importância, citada pelo professor Pedro, de que o ensino de línguas deve dialogar com o mundo é que ao ensinarmos uma língua estamos ensinando também a cultura daquela língua para os alunos e tornar isso explícito para eles é fundamental. Como nos disse o professor:

> Acho sim... eu falo pros meus alunos que aprender uma língua implica também aprender uma **cultura**... implica aprender como é que funciona as coisas em outros lugares... como é que as pessoas se comunicam... que... a língua não vem sozinha... ela traz junto muitas informações relacionadas com isso... com **cultura**... **sociedade**... é... **literatura**... muitas coisas diferentes também que as pessoas podem aprender a aproveitar esse gancho que existe entre as duas coisas...

O professor também tenta expor nesse trecho o que mais seria dialogar com o mundo. Ele pensa um pouco para me responder, mas logo em seguida, diz que o ensino de uma língua deve dialogar com outras informações como, por exemplo: **“cultura, sociedade, é... literatura.”** Achei importante citar essa parte porque de todos os professores penso ter sido o professor Pedro o que mais entendeu o que eu queria saber com a pergunta. Mesmo tendo procurado dialogar com os outros professores de o que seria “dialogar com o mundo”, pude perceber pela fala de Pedro que ele entendeu que esse “mundo” não seria apenas outras culturas, mas até mesmo com a sociedade, com a literatura, etc, ou seja, com outras disciplinas também. Somente encarando o ensino da língua como prática social, como nos sugere Fairclough (2001), mas além disso uma prática social transformadora (Freire, 2015) e transdisciplinar é que realmente estaremos considerando o caráter transformador do ensino-aprendizagem de línguas.

5.6 Ensino e Questões Identitárias

A partir desse questionamento passo para a pergunta seguinte onde aponto alguns diálogos com o mundo que o ensino de línguas podem fazer e se os professores consideram importantes esses diálogos. Perguntei então para os professores se eles julgavam importante ao se ensinar uma língua discutir questões identitárias de gênero, raça, etc e por quê. Praticamente todos informantes acreditam ser importante ao se ensinar um idioma trabalhar com questões identitárias de gênero, etnia, raça, etc. Somente Carlos disse não achar importante. É importante ressaltar que ao perguntar sobre essas questões para os professores, imaginei que eles apontariam como seria o trabalho com elas em gêneros discursivos. Há estudos, como os de Couto (2016), que apontam a necessidade de uma formação inicial e continuada para o trabalho com essas questões em sala de aula de línguas. Sobre o trabalho com tais questões a professora Elis nos contou:

> Sim... a gente precisa sim **discutir diversidade** né... a gente precisa discutir **gênero**... a gente precisa discutir **raça**... a gente precisa apresentar o outro... do modo como ele é **diferente** né... é... mas não necessariamente essa diferença tem que me provocar estranhamento ou rejeição... então as diferenças elas podem contribuir para que eu entenda a... até aquilo que eu não entendo funcionando dentro da minha cultura... não sei se você consegue entender o que eu... o que eu tô querendo colocar... mas **quando eu é... discuto é... essas questões relacionando-as com outros povos... com outras culturas né... e tentando me despir de um olhar preconceituoso... eu contribuo para que eu volte o olhar pra mim mesmo e... pro outro que é mais próximo à mim... de uma maneira diferente...**

Podemos perceber como a professora Elis traz para discussão o conceito de diversidade e a importância de se tratar dessa diversidade em sala de aula para que, na relação eu-outro, que outras culturas proporcionam, o professor adquira um olhar mais sensível tanto no ambiente escolar quanto na vida. A professora assimila diversidade ao diferente. Esse conceito de “identidade e diferença” é discutido por Silva (2000), o autor nos fala da “filosofia da diferença”: em que, segundo o autor, o “multiculturalismo” é o primordial para uma pedagogia da diferença. Ao pensarmos em um “multiculturalismo” e não em uma

“diversidade”, estaríamos assim, na visão do autor, pensando em uma diferença *da* identidade do outro em relação à minha e, portanto, procurando agir de forma não preconceituosa. Essa diferença seria então, assim como comentado por Hall (2000), a diferença daquilo que nos falta e que, muitas vezes, é encarado como “exterior” e por isso silenciado. É importante então o cuidado com o termo identificação, para não cairmos em uma identificação com uma identidade que exclui o outro, por não aceitá-lo. Seria essa uma visão de diversidade que exclui. Silva nos fala que:

> a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p. 100-101)

O professor Pedro também foi outro informante que enfocou em como o ensino-aprendizagem de línguas contribui para a (re)construção identitária do aluno e do professor quando pensado como forma de gerar diálogos reflexivos em sala de aula. Sobre isso o professor disse:

> Eu acho que como pessoa tem me acrescentado muito e **tem feito muita diferença na minha forma de ser**... **na minha maneira de agir e também porque nas minhas aulas eu converso muito com meus alunos sobre vários temas e eu acho que também isso traz aquela construção deles...** de a gente abordar assuntos que não são tão simples assim né... de não ficar conversando o básico... de fazer frases tão simples e soltas... e da gente conversar sobre assuntos que valem a pena... acho que é essa parte que contribui muito pra construção deles... ouvir opiniões... respeitar opiniões...

Essa questão de (re)construção identitária do eu-outro em um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é discutida por estudiosas como IRALA (2010). A autora nos diz que “é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente” (IRALA, 2010, p. 177). Essa fluidez identitária é a comentada pelo professor Pedro quando o professor disse se (re)conhecer e se (re)construir constantemente em suas aulas ao dialogar sobre diferentes temas em língua estrangeira com seus alunos.

Nessa pesquisa encaramos a língua como uma “atividade social” (p. 19), ou mesmo como “prática social”, como proposto por Fairclough (2001). Sendo assim, em nosso entendimento, não há como desvincular a língua da realidade social, já que a língua não é algo abstrato. Como nos sugere Bagno (2003), a língua é uma ferramenta social: “ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela” (p. 20). Entendendo assim a língua como uma criação dos sujeitos, é só através dela também que eles poderão assumir a postura de agentes sociais que (re)constroem sua(s) identidade(s) nesse processo.

Ana nos trouxe apontamentos sobre interculturalidade. No entanto, sua proposta de interculturalidade foge da discussão de interculturalidade de Mignolo (2016) e Walsh (2016) que tratamos nessa pesquisa. Essa questão de se trabalhar com a interculturalidade é fundamental, segundo Ana, se levarmos em conta a grande diversidade que encontramos na sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Ana enfoca na questão da interculturalidade dizendo que: *“Sim, porque que é uma... uma maneira que a gente tem de trabalhar de forma interdisciplinar... cê tá ensinando línguas, mas ao mesmo tempo cê tá trabalhando outros conteúdos, entendeu? Como gênero, diversidade, tudo isso...[...]”* Mignolo (2006) e Walsh (2006) nos falam da interculturalidade em uma perspectiva des-colonial. Ou seja, ao trabalharmos com essas questões sociais em nossas aulas de línguas, estaríamos contribuindo para o rompimento com questões sociais hegemônicas. Para os autores, o trabalho intercultural com essas questões sociais de gênero, raça, etc, é uma maneira de luta contra questões de poder impostas na sociedade. Em nossa didática profissional é fundamental então procurarmos romper com a hegemonia de um idioma ou

de uma variação desse idioma com o trabalho intercultural, bem como o trabalho intercultural com diversos temas que transcendem o trabalho estrutural de uma língua. Só assim estaríamos contribuindo de fato para a transformação social através do ensino. A professora Cristina nos fala dessa importância do trabalho com esses temas transversais:

> Fundamental ((risos))... A:... num da mais pra não discutir raça... gênero... etnia... é... na sala de aula... então é... cada oportunidade que a gente tem... a gente tem de trabalhar... eu trabalho isso o tempo IN-TEI-RO... e falo pros meus alunos às vezes... **quando a gente tá trabalhando essas questões talvez a gente aprenda muito mais que se a gente tivesse lá falando sobre o verbo ser ou o verbo estar da língua espanhola... então... questões gerais precisam ser trabalhadas não só em língua... mas em qualquer outra disciplina... com qualquer outra temática... isso precisa vir pra sala de aula... isso é FUNDAMENTAL...** é questão de... sei lá... de circular na sociedade... né... de percepção mesmo... mas isso... penso... que a gente já está caminhando pra isso né... a não ser que o governo faça alguma lei pra impedir agora de que... ((gargalhada))... de que a gente fale na sala de aula... que é o intuito da escola sem partido né...

Ao falar que não dá mais para não discutir essas questões na sala de aula, podemos entender essa fala da professora se pensarmos na sala de aula como um espaço misto e híbrido e da importância de se trabalhar temas como esses para a inclusão social dos alunos. Ana nos conta de sua experiência em uma escola pública de periferia:

> [...] Olha... assim... é muito... ainda mais que assim... eu trabalho numa escola que é mais periférica... então assim... a gente vê bastante **diversidade** entre eles... a gente vê meninos que vêm ali de uma realidade muito difícil... mas ao mesmo tempo a gente tem outros que num é tão difícil assim... entendeu? Ali tem muitos que o pai tá preso... a mãe num sabe quem é... acontece muito... mas assim o que eu acho mais importante... que eu tenho percebido... é que tem um respeito muito grande dos meninos por isso... temos na escola homossexuais... nós temos na escola... é... deficiente e eles têm um respeito muito grande com eles... eles têm um carinho com eles muito grande e eu acho isso muito legal na escola...

Apesar dessa importância de se trabalhar com temas diversos nas escolas e que os materiais didáticos, na maioria das vezes, abordem esses temas transversais, como nos salientou a professora Beatriz: *"O livro que eu trabalho tem muitos textos né... diversos... sobre cultura, página cultural que chama né... expressões idiomáticas... tem temas como é... feminismo né... machismo... ehh... o capitalismo né... como que funciona... as pessoas discriminadas..."* ainda há quem pense que a sala de aula não é o ambiente adequado para o trabalho com questões como essas. Carlos é um dos professores que consideram que o trabalho com temas como esses, considerados como *"polêmicos"* pelo professor, não são adequados para serem trabalhados no ensino de uma língua. Carlos falou sobre isso que:

> Não**... escola pública não**... [...] acho que se a intenção é conscientizar... tem de partir... pelo menos das **autoridades**... a intenção de conscientizar... ou partir das **próprias pessoas**... caso as autoridades não dêem esse espaço... a sociedade tem de se responsabilizar de dar esse espaço... de cobrar isso das autoridades... é... e que seja num espaço próprio para isso... acho que o espaço do ensino de línguas não é próprio para isso... desvia um pouco do foco do assunto...

Mesmo quando questionei o professor dizendo que, muitas vezes, os alunos, ainda mais de escolas públicas, não têm incentivo de discutir tais temas em outros lugares e, por isso, seria fundamental o espaço da sala de aula para proporcionar essa discussão, o professor continuou não concordando pois disse que trabalhar tais temais **"desvia um pouco do foco do assunto"** por se tratar de temas *"polêmicos".* Podemos perceber que a visão de língua de Carlos é de língua como estrutura, que deve obedecer a uma norma linguística e de ensino e que, portanto, um trabalho com a língua que se volte para os problemas sociais, como defende Santos (2012), que é o papel da linguística aplicada, não é considerado como importante para o professora Carlos.

Já o professor Pedro disse utilizar de tais temas em suas aulas de línguas e disse ser importantíssimo o trabalho com esses temas até mesmo para desenvolver a fala dos alunos. O professor contou sobre isso:

> Acho... **acho importantíssimo**... inclusive é uma das coisas que eu mais utilizo pra conversar com meus alunos... nas aulas de conversação com meus alunos porque **motiva demais**... são temas que as pessoas muitas vezes têm medo de falar... mas eu acho que por... pelo fato de talvez há um momento de colocar as opiniões pra... pros outros ficarem com medo do que podem ouvir... que nesse momento em que as pessoas estão vendo que o foco não é necessariamente o que é falado e sim como é falado... acho que eles ficam mais abertos... com mais facilidade de se expressar... e é muito legal porque se escuta muitas opiniões diferentes... é um momento de ligar essas duas coisas né... o... a língua como também questões importantíssimas que eu acho na sociedade...

O que pude perceber é que Pedro, diferentemente de Carlos, tem experiência com o ensino de línguas trabalhando com tais temas em suas aulas. Por Carlos não ter essa experiência e por considerar os temas transversais, teoricamente, temas “polêmicos” e que geram polêmica, ele prefere não trabalhá-los por pensar que limita a aprendizagem do idioma pelo aluno. Acredito que tudo depende da maneira com que estamos dispostos a ensinar uma língua e, bem como discutido pelos autores que já citei anteriormente, temas interdisciplinares são fundamentais para a contribuição com a transformação social, que é a função da educação, e não nos preocuparmos com isso, por medo ou mesmo para jogar essa responsabilidade para outrem, acredito que estamos contribuindo muito pouco para essa transformação social. Enquanto professores de línguas, no caso de minha pesquisa, mais especificamente professores de língua espanhola, é importante nos perguntarmos então: o que é ser professor de espanhol? É somente ensinar a forma estrutural da língua ou contribuir realmente para a transformação social?

No entanto, apesar de praticamente todos os professores, somente Carlos que não, dizerem que achavam importantíssimo se discutir sobre questões de gêneros, raça, etnia, etc, em suas aulas de línguas, pode-se perceber que, apesar de saber que os professores

trabalham com essas questões em livros didáticos como ressaltou a professora Beatriz por exemplo, essa discussão fica mais na expressão oral, sem um trabalho didático com tais questões. É importante então a preparação do professor para que eles saibam quais recursos usar no trabalho com esses temas importantes em suas aulas. Uma alternativa seria o trabalho com sequências didáticas. Couto (2016) nos conta, por exemplo, que o trabalho com a sequência didática com os alunos em aulas de línguas é bastante enriquecedor porque "[...] incentiva uma reflexão crítica deles a respeito do texto que lerão e produzirão e, ainda, que prevê a circulação das produções realizadas em aula" (p. 68).

5.7 A não neutralidade do ensino de línguas

Todos os informantes acreditam que o ensino de língua estrangeira não é neutro. Os professores, de maneira geral, pensam que o ensino de um idioma tende mais para uma hegemonia, tanto do espanhol, quanto do inglês. No caso do espanhol, a hegemonia do espanhol europeu, da Espanha. Nos apoiando nos apontamentos de Rajagopalan (2011) que nos dizem que "toda escolha é, no fundo, política e envolve questões de ordem ética (cf. Rajagopalan 2003:15)" (p. 125), quando se escolhe o espanhol madrilenho, dito castelhano, para se lecionar nas escolas, o entendendo como mais elegante e prestigioso, o que na verdade as pessoas estão escolhendo são os falantes deste espanhol. Bagno (2011) ainda nos diz que o castelhano passou a ser considerado o espanhol "puro" pelos espanhóis, o que é ainda pior se pensarmos haver falantes de um espanhol "puro" com todo o multiculturalismo (Silva, 2000) que existe. Entendendo assim, como nos sugere Bagno (2003), que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social, podemos pensar nos apontamentos do professor Pedro de que o ensino do espanhol deveria ser mais neutro do que ele é, justamente para não se ensinar apenas uma variedade do idioma. Já a professora Cristina disse achar importante nos posicionarmos enquanto professores de espanhol (ou de qualquer outro idioma), esse posicionamento político, segundo ela, é importante. Nas palavras da professora:

> De jeito nenhum... ((risos)) ... **nada é neutro... eu não sou neutro...** o ensino da língua não é neutro... não existe essa coisa de neutralidade... qualquer

> coisa que eu fale eu estou me posicionando... [...] **então eu não acredito em neutralidade da ciência... não acredito em neutralidade do ensino... não acredito em neutralidade de nada...** tudo tem um lado... tem um posicionamento e acho fundamental que nós nos coloquemos... como... partidário de alguma coisa de algum lado... num acredito em neutralidade...

Com essa fala da professora podemos perceber como ela enfoca em que não há nunca neutralidade. A professora nos explica que até mesmo quando achamos não estarmos nos posicionando politicamente, estamos fazendo essa escolha, o que já é um posicionamento político. Destaco desse trecho a fala da professora Cristina sobre "não neutralidade da ciência" para dialogar com autores como Boaventura de Sousa Santos que discutem que a ciência também não é neutra. Santos (2003) faz "um discurso sobre as ciências", enfocando na transição da ciência moderna para a ciência pós-moderna. Segundo o professor a ciência na modernidade era sólida e somente com a transição para a pós-modernidade se torna líquida. Para se chegar nessa discussão, o professor descreve a crise do paradigma dominante, em que as ciências epistêmicas não dialogavam com as ciências sociais e humanas, e identifica o paradigma emergente em que, segundo o professor, a distinção entre as ciências "naturais" e as sociais: "[...] assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade" (p. 60). Professor Boaventura chega a essa conclusão através de perguntas simples.

Santos (2003) parte então da pergunta: "o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes?" (p. 47). O que o professor quer nos questionar com isso é o preconceito que os conhecimentos ditos do "senso comum" sofrem por serem considerados sem o fundamento matemático do conhecimento "científico". Acredito que podemos considerar então, com a fala da professora Cristina da "não neutralidade da ciência", e embasando-nos nos estudos do professor Boaventura, que ao primarmos por uma única metodologia de ensino de língua espanhola ou por uma única variedade do espanhol, o que estamos fazendo é contribuindo com esse paradigma dominante tão discutido por Boaventura. Se o professor de espanhol não assumir assim um olhar mais transcendente e transgressivo de ensino do espanhol, fica complicado a emersão de um novo paradigma intercultural pós-moderno de ensino de espanhol. Bagno (2011) ainda nos salienta que ao primarmos pelo ensino-aprendizagem

de um único idioma ou pela variante de um idioma, estamos reduzindo todos ou outros idiomas, ou as outras variantes deste idioma e, portanto, os falantes, ao “não ser” (p. 383). Estamos assim apagando a(s) identidade(s) desses falantes.

Sendo assim, acredito que o que está pressuposto na fala do professor Pedro de que o ensino de um idioma deveria ser mais neutro, não é que ele ache que o ensino de qualquer língua não provoque modificações identitárias nos alunos, pelo contrário, é justamente por o ensino-aprendizagem de uma língua acarretar transformações identitárias nos estudantes que o professor diz pensar que não ensinar nenhuma variedade em específico pode ser mais proveitoso para o aluno. Assim estaríamos, como apontado por Linhares e Alencar (2015), evitando o narcisismo que ocorre quando entendemos que há uma língua essencial a ser ensinada e aprendida. Pedro nos contou sobre sua experiência em que percebeu haver essa essencialidade. Sobre isso o professor nos explicou:

> Bom... eu posso falar... principalmente... que o que eu tenho visto e... aqui em Lavras e em algumas cidades que eu já visitei... que eu procurei saber algumas informações... dentro de Minas e em São Paulo... na minha opinião ele **não é neutro**... ele é muito levado pra... pra... **como se fala na Espanha**... talvez por ser o mais **representativo**... o país mais representativo de... da língua no caso... mas... na minha opinião ele não chega a ser neutro não... ainda tem muita carência nessa parte... acho que deveria ser mais neutro do que ele é...

Como nos apontou o professor, a preferência de ensino de espanhol é, na maioria das vezes, de acordo com sua experiência, o espanhol europeu, da Espanha, e optando para o ensino mais neutro do espanhol, estaríamos contribuindo para a não imposição dessa variação hegemônica. Fairclough (2001) e Spink (2013) são autores que entendem o discurso como “modo de prática política e ideológica” (p. 94) e prática social de produção de sentidos, respectivamente. Prática política e prática ideológica não são entendidas independentes uma da outra por Fairclough. Nos embasando nesses autores, podemos então pensar que o ensino do espanhol não tem mesmo como ser neutro porque, assim como nos apontou os professores na entrevista, ao escolhermos uma variação do espanhol

para ensinar, estamos nos posicionando politicamente e ideologicamente porque nossa escolha não é neutra. Pensar então em não ensinar nenhuma variedade do espanhol em particular ou mesmo ensinar todas, procurando não enfocar em nenhuma, ou enfocar em uma variedade latino-hipânica, como é o caso da professora Beatriz, que ensina a sua variação chilena, sejam meios de luta contra o poder da hegemonia europeia.

5.8 O que é ser professor de espanhol no Brasil?

As duas perguntas seguintes foram, como no início da entrevista, mais pessoais. Pergunto para os professores o que é (para eles) ser professor de espanhol no Brasil e o que os motivou a lecionar o idioma. Muitos professores respondem ser um desafio ser professor de espanhol. Cristina é uma das professoras que acredita ser um desafio ser professor, de espanhol então mais ainda. Assim ela nos disse:

> **É um desafio**... apesar de que é até um clichê porque ser um professor no Brasil já é um desafio... professor de espanhol atualmente muito menos... eu não posso dizer que durante o tempo que eu me formei... até o ano passado... até eles acabarem com a 11.161... foi um momento bem significativo... foi um... eu peguei o momento né... do surgimento... da língua espanhola... do renascimento... vamo dizer assim... da língua espanhola nas escolas... então veio um crescimento muito grande... mas agora eu já percebo que a gente vive um... uma decida novamente né... nós chegamos num nível... que infelizmente agora parece que vai retroceder tudo... mas é isso que eu penso em ser professor da língua espanhola... um desafio...

Nesse momento da entrevista, pude perceber que a professora ficou bem decepcionada com essa desvalorização cada vez mais explícita do ensino da língua espanhola. Podemos perceber isso pelas pausas que a professora faz ao longo de nossa conversa. É notório que para Cristina o ensino do espanhol é bem mais que apenas o

ensino de uma língua “estrangeira”[35]. A professora se identifica muito com o espanhol e realmente fica decepcionada quando toco no assunto da extinção do ensino da língua espanhola nas escolas. Podemos perceber essa identificação com o ensino da língua espanhola quando pergunto para professora o que a motivou a ensinar o idioma.

> **IDENTIDADE**... porque eu **me identifico muito com a América Latina...** eu sou contra a:... os modelos europeus... **não me identifico nenhum pouco com o modelo europeu... colonialista...** é por isso... porque... eu me identifico com o protótipo do colonizado ((risos))... do inferiorizado e... enfim... nesse sentido e... também... porque eu nunca consegui né... durante o tempo que eu estudei como aluna na escola... aprender a língua inglesa contento né... a língua inglesa pra mim na escola foi um horror... foi um trauma... foi um absurdo... fui aprender a língua espanho/... a língua inglesa depois pra fazer mestrado e doutorado...

Percebemos com essa fala da professora de que ela prefere o ensino de espanhol por uma questão de identificação. Podemos estabelecer um diálogo entre a fala da professora com o pensamento de feministas revolucionárias como Anzalduá (2009) e hooks (2008) que também se identificam com suas línguas colonizadas. As autoras também falam em como a língua do opressor pode ferir ao ser utilizada como a língua do patrão. Na fala da professora Cristina, podemos perceber o trauma que a professora tem com o inglês e de como, portanto, foi difícil aprender o idioma. É isso que a língua do colonizador faz, na visão das estudiosas feministas, ela é uma forma de humilhar, envergonhar e colonizar um povo. Assim como hooks (2008) nos aponta, pude perceber que, para Cristina, foi fundamental o ensino-aprendizagem de espanhol para que a professora conseguisse, se não superar, amenizar o trauma com o ensino-aprendizagem de inglês.

Os professores Pedro e Carlos, por serem equatorianos, disseram ser o ensino de língua espanhola algo muito rico e motivador para eles por se tratar de seus idiomas nativos. Pedro nos esclareceu que ser professor de espanhol “tem sido uma das ferramentas mais

[35] Coloquei estrangeira entre aspas porque acredito, assim como nos sugere alguns autores, como Hall (2005), de que é difícil se pensar em um estrangeirismo de uma língua, assim como um idioma nacional, com a globalização que existe.

importantes que eu já tive desde que eu cheguei. Pra me comunicar com as pessoas, pra conhecer as pessoas, pra conhecer o lugar onde eu me encontro e passar o pouco o... do que eu sou pros outros." Pedro também nos falou da importância do ensino-aprendizagem de espanhol como forma de luta contra a hegemonia do ensino de inglês em nosso país.

> A princípio por ser a língua que eu conhecia... por ser nativa... **mas**... é... pela vontade de equilibrar essa situação porque eu ainda acho que se dá uma importância muito grande pro inglês e acho até que as coisas que acontecem na sociedade são muito influenciadas... são o que influencia que o inglês seja o mais importante... tudo que a gente vê tem um nome em inglês... tem uma música em inglês... dificilmente se escutas músicas em espanhol... nomes em espanhol também... então acho que... de alguma maneira como a gente fala né... fazer sua parte... acho que com as minhas aulas eu procuro tentar equilibrar essa situação...

É interessante o posicionamento político que o professor Pedro assume em sua fala. Apesar de a motivação inicial de ensino de espanhol assim que chegou no Brasil tenha sido por ser sua língua nativa e foi uma forma, como pude perceber no decorrer da conversa, de o professor conseguir dinheiro para sobreviver, ele se mostra bastante consciente de sua função enquanto professor de espanhol no Brasil de contribuir com o rompimento de hegemonias linguísticas, infelizmente, cada vez mais presentes na sociedade.

Já o professor Carlos, também equatoriano, nos disse que ser professor de espanhol no Brasil é ser embaixador da cultura latino-hispânica:

> De certa forma **ser embaixador da cultura hispano-americana**... mais especificamente porque eu sou hispano-americano né... então dessa forma sou **embaixador da minha cultura**... do... do meu país... do meu conhecimento... da minha experiência... é... e... meio que vendedor também da importância da cultura e da língua hispana...

O professor também se mostrou muito consciente de seu papel político enquanto professor de espanhol não brasileiro. Durante a conversa, Carlos cita várias vezes seu papel social, enquanto professor de espanhol, de ser um embaixador da cultura latino-hispânica aqui no Brasil e de como isso é importante para “abrir os olhos” para a importância do mercado hispânico.

Podemos perceber então que tanto Pedro quanto Carlos sabem da importância, enquanto professores de espanhol não brasileiros, de se fazer política linguística com o espanhol em um mundo cada vez mais globalizado e tendencioso para a hegemonia do inglês. Como nos aponta Rajagopalan (2013), fazer política linguística com um idioma é uma arte por conduzir a reflexões em torno de línguas específicas que, na maioria das vezes, não são reflexões apoiadas socialmente, ainda mais se pensarmos em línguas periféricas como o espanhol. No entanto, sabemos, como nos aponta Carlos, da importância da cultura hispano-americana para todo o território da América Latina e ignorar isso é se fechar para toda essa diversidade e mercado.

Mignolo (2008) e Walsh (2006) são autores que falam dessa questão de que mais importante do que se fazer políticas identitárias, é se fazer identidade em política. Mignolo (2008) nos explica que “A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (p. 290). A interculturalidade pensada por esses autores, é a necessidade de pensar a teoria por meio da práxis política de grupos subalternos; pensando com (e não sobre) eles” (p. 63). Assim como nos aponta Freire (2015), pensar com os oprimidos e não sobre eles. Acredito que quando os professores se mobilizam com essa luta política que é defender o espanhol em um país onde o inglês é o mais privilegiado, estão assumindo sua(s) identidade(s) de professores de espanhol e lutando politicamente para romper com essa hegemonia. Ou mesmo, quando entendem que o espanhol europeu não é o único que deve ser ensinado nos cursinhos e nas escolas, estão contribuindo para essa descolonização do idioma.

A professora Elis também disse ser um grande desafio ser professor, ainda mais professor de espanhol. Segundo a professora:

> [...] **é um grande desafio**... você fazer um enfrentamento ao/a esse ar marginal que tem o teu trabalho... e... é...você conseguir conquistas mesmo... diante de tanta dificuldade... agora mais um desafio pra nós... né... que é esse de ter/ de ver aí a lei que de certo modo nos protegia... que nos favoreceu durante alguns anos né... que é a 11.661... é... a lei do espanhol né... e a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas brasileiras sendo revogada por pura retaliação... que eu entendo assim... é... e... então... não sei o que vai acontecer conosco... o que podemos esperar pra um **futuro próximo... a longo prazo... mas é preciso fazer um enfrentamento... conseguir fazer um enfrentamento... desde o início da minha carreira que eu tenho aí que... que... me posicionar... me rebelar e enfrentar todas as dificuldades que a formação... a profissão que eu escolhi me coloca... não é fácil... mas a gente vai seguindo em frente...**

A professora, assim como a professora Cristina, disse que o que a motivou a ensinar espanhol foi uma questão de identidade. Nas palavras da professora Elis:

> Porque eu... **me identifiquei com a língua** né... é... tenho muita resistência pra aprender inglês... é... sempre tive muita dificuldade... e... a: ... não sei... **acho que eu me identifico com as minorias por fazer parte delas...** então... é... acho que foi isso assim... uma questão de identificação mesmo... assim... **me identifico com os discursos... com o que a língua espanhola representa... é... me sinto representada por essa língua...** é isso...

Mais uma vez essa questão da identificação é ressaltada pelos professores. Acredito que seja esse um dos motivos de Hall (2005) ter sido muito feliz ao dizer que não há identidades, mas sim identificações. Não são, portanto, nossa identidades, seja nacionais, pessoais, etc, que nos definem, mas nossas identificações. Às vezes, ao conhecermos o outro, uma outra cultura, podemos nos identificar bem mais que com a nossa, por exemplo. Não que neguemos a(s) nossa(s) identidade(s) e tentemos “apaga-las” (se é que isso seja possível) mas, muitas vezes, não conseguimos nos identificar tanto assim com elas. É

importante então, mais uma vez, ressaltarmos que se torna impossível pensarmos em uma identidade essencial e fixa.

5.9 Língua como norma: a preferência pelo ensino colonialista em cursinhos e escolas

Em seguida, pergunto aos professores se eles acham que há preferência pelo ensino de alguma variação do espanhol nos cursinhos e nas escolas e se eles têm preferência por alguma variação. Todos os professores, de maneira geral, acharam sim haver preferência por uma variação do espanhol. Os professores disseram ser a variação eurocêntrica espanhola[36] a escolhida para o ensino nos cursinhos e nas escolas e que isso acontece porque os materiais usados nos cursinhos, e até mesmo nas escolas, é o que utiliza o espanhol peninsular, espanhol da Espanha. A professora Cristina nos fez apontamentos sobre isso:

> Com certeza... **a variedade preferida é a variedade espanhola** né... eu chamo de peninsular ((risos)) ... **a variedade peninsular que é lá da Espanha**... porque têm pessoas que... eu num sei se até hoje ainda... mas **eu ouvi alguns professores dizendo que é o espanhol correto...** [...] né... que o espanhol correto é o da Espanha... que os outros não... **os outros nem são espanhol**... enfim... aí eles sem querer acabam chamando o espanhol de castelhano e ele é o castelhano porque veio de (Castilla) né ((risos))... [...] mas é... é exatamente isso... pra mim a variedade mais poderosa ainda na língua espanhola é a variedade europeia... a variedade da Espanha... **mas nós tentamos né... eu principalmente tento fazer isso... desmistificar isso... o tempo inteiro... desde que eu me conheço como professora de espanhol...**

Com a fala da professora percebemos que ela acredita que, para muitos professores, principalmente professores da academia, a variedade mais “poderosa” da língua espanhola ainda é a variedade europeia porque veio do “berço” do espanhol, que é Castilla. Enquanto

[36] A variação eurocêntrica espanhola escolhida para o ensino-aprendizagem em cursinhos e escola é a variação madrilenha.

professora de espanhol, Cristina disse desmistificar isso o tempo inteiro em suas aulas. Percebemos por sua fala que a professora busca trabalhar em suas aulas com as variedades existentes do espanhol. Com a fala da professora podemos perceber seu gesto político de luta contra ensino-aprendizagem hegemônicos do espanhol. Couto (2013) nos conta que através de sua vivência enquanto professora percebeu que "[...] há sim esforços para o desenvolvimento da pedagogia universitária, mas são iniciativas pontuais que acabam por não abarcar o todo da universidade" (p. 15). Ou seja, com a fala das professoras podemos perceber que muitas vezes os professores de espanhol se preocupam com o ensino-aprendizagem do espanhol em suas aulas, mas não levam isso para o todo da universidade, o que é um problema. Couto (2013) também nos ressalta que "Ainda no espaço de trabalho, o professor sente que é muito mais valorizado por outras atividades (como a pesquisa, extensão e administração de cargos burocráticos) do que diretamente pela sua prática em sala de aula" (p. 15). Essa questão levantada pela professora também é bastante relevante se pensarmos no próprio sentido da palavra professor e em sua função social, que é o de ministrar aulas, de ser um mestre.

É importante também nesse sentido, o apontamento que Bakhtin (1995) faz sobre seu conceito de língua e o porquê da importância de considerarmos a variação linguística. O autor diz que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Nas palavras dele: "A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas" (p. 102). O que pude perceber ao entrevistar a professora universitária e a professora de Instituto Federal é que nesses espaços ainda mais é identificado o caráter opressor da hegemonia do espanhol europeu sobre as outras variações. Tendo as universidades pós-modernas um "caráter contestador" (Couto, 2013, p. 36), a autora nos aponta que é preciso assumir uma identidade de luta nas universidades para se lutar contra a exclusão social que a ideia de que o espanhol europeu é o mais "puro" espanhol e, por isso, o que deve ser empregado no ensino-aprendizagem de espanhol nas escolas.

Todos os outros professores também procuram ensinar todas as variedades do espanhol para os alunos. Alguns ainda disseram tender mais para o espanhol hispânico por ser o mais próximo de nós aqui. A professora Beatriz ainda disse tender mais a ensinar o espanhol chileno que é o seu sotaque, mas procura mostrar todas as outras variedades para os alunos. Ela nos conta um pouco sobre isso:

> Mas **eu sempre saí dos livros...** sempre saí... e:... sempre ensino... **ensino as outras variações...** os sons... eu falo que existe a diferença entre o espanhol da Espanha... que o espanhol da hispano-américa... que o castelhano porque que chama castelhano... que é o espanhol... os sotaques... eu falo muito dos sotaques do argentino... uruguaio... que é diferente né um pouco... aos demais países de hispano-américa né... então eu sempre vou falando sobre isso... aí **eu ensino os diferentes sotaques digamos...** eu menciono e falo... pra eles que vai existir esse sotaque... e tanto assim que nas minhas aulas agora ultimamente nas particulares... temos convidados quase toda semana né... a cada quinze dias... ou pelo menos uma vez por mês... temos convidados nativos de outros países né... de falar a língua espanhola... por exemplo... tivemos convidados da Argentina... foi uma argentina... um outro dia foi um colombiano... semana que vem vai uma cubana né... então eles vão falando com o sotaque deles para que meus alunos aprendam as diferentes variações... mas eu sempre comento sobre isso... eu não me deixo levar só pelo espanhol da Espanha não...

Podemos perceber como as questões de sociolinguística e globalização estão presentes nas falas dos professores de espanhol. Quando Blommaert (2010) enfoca que "a sociolinguística que precisamos é aquela que não aborda o objeto tradicional da linguística, mas algo muito mais dinâmico, algo fundamentalmente cultural, social, político e histórico" (p.10), percebemos o diálogo que a fala do linguista estabelece com a dos professores. Está presente nas falas dos professores a preocupação em se fazer uso das diversas variedades de espanhol em suas aulas como forma de lutar contra a hegemonia do espanhol europeu e, também, como forma de inserir os alunos no mundo cada vez mais globalizado. Ainda para Blommaert (2010), estando a língua/linguagem em constante mudança, a sociolinguística, segundo ele, é uma ciência social crítica dessa linguagem e examina a língua na tentativa de compreender a sociedade. É fundamental então o ensino da maior variedade de "espanhóis" possíveis para que os alunos tenham conhecimento das diversas culturas de língua espanhola, conhecendo mais assim os falantes desse idioma tão híbrido.

O professor Pedro utiliza a expressão agir de **“maneira mais neutra”,** mas no sentido de não enfocar em nenhuma variedade ao ensinar o espanhol para os alunos. O professor nos contou sobre sua opinião:

> Eu não acho que seja a melhor maneira... **eu procuro sempre trazer é... informações de muitos países**... até dos mais conhecidos... como daqueles não tão conhecidos... muita gente não sabe... por exemplo... que na Aguiné Equatorial se fala espanhol... então eu procuro passar isso pros meus alunos... eu procuro falar pra eles o número de países que se fala... procuro passar pra eles autores... escritores... cantores... de todos os lugares... quando eu passo uma música... por exemplo... pra eles eu falo de onde que ele é... porque que ele canta... que tipo de música que ele canta... se ele é conhecido ou não... eu acho que tem que ser desse jeito...

Quando pensamos em uma variedade do espanhol como a mais ‘pura’ ou mais ‘digna’ de ser ensinada, o que estamos fazendo uso, na verdade é de um “objetivismo abstrato” como nos sugere Bagno (2013). Essa norma dita culta, segundo o autor, é um modelo abstrato “que não corresponde a nenhum conjunto total de usos da língua por parte de seus falantes de carne e osso” (p. 74). Não existe assim uma norma ‘culta’ do espanhol, até porque essa norma dita ‘culta’ é verdadeira apenas no imaginário discursivo de alguns poucos falantes de espanhol europeu. Como mesmo nos aponta alguns professores entrevistados, o espanhol europeu, o dito espanhol ‘culto’, são apenas os europeus que falam.

Segundo Linhares e Alencar (2015), essa língua da nação, que em nossos estudos seria o espanhol europeu, é empregada como uma maneira de “inferiorizar e silenciar os demais códigos usados pela comunidade nacional” (p. 228). Os autores nos sugerem ainda que o conceito de língua sempre vai dizer respeito a uma homogeneidade, a norma culta como sugerida por Bagno (2003), na visão dos autores, não é fácil primar por uma heterogeneidade linguística, sendo que sempre quem detém o poder é o Estado-nação. No caso de nossos estudos é a Espanha o país que, por muitos anos, foi que deteve o poder político e econômico.

Quando pergunto aos professores o porquê de eles acharem que há essa preferência de se ensinar o espanhol europeu, eles respondem que por ser a variedade mais prestigiada, o “berço” do espanhol. Mas, também, os professores se mostram cientes que muitos adotam essa variedade por mero comodismo e preguiça de pesquisar outros materiais para passarem para os alunos. Pensando nessa posição pouco crítica que os professores universitários de espanhol assumem, o que podemos dizer então desses professores enquanto formadores de outros professores. Como nos aponta Couto (2013), “Da universidade, espera-se, dessa maneira, a formação de profissional crítico e do, usando a definição de Saramago, bom cidadão” (p. 43). O que percebemos é que os professores preferem, então, adotar somente a variedade eurocêntrica, que na maioria das vezes, é a variedade utilizada pelos livros didáticos. A professora Cristina nos expôs sua opinião:

> Eu acho que é falta de buscar... falta de conhecimento... falta de... de **ficar só bitolado no livro que só traz essa variedade da Espanha**... esse tipo de coisa né... porque alguns livros até trazem alguma variedade americano... quant/ meu Deus... vinte um países... imagina a quantidade de variedade que existe... e aí às vezes traz lá no finalzinho do livro... eu tive um projeto que analisou o livro didático né... variedades... lá no finalzinho do livro ele coloca lá qualquer coisa relacionada a América... mas infelizmente só aquela variedade rioplatense alí... que é o mais gritante aqui no... na AMÉRICA LATINA. Só isso também de diferente... mas infelizmente é a bitolação pelo material... e outra... **o investimento grande né**... depois do... da chegada aí do 11.161 no Brasil... é da ESPANHA... A Espanha veio com tudo pra cá... veio com livrarias... compro... editoras né e trabalhou do jeito que eles puderam... ago::ra é que estão prestando um pouco mais de atenção nessa coisa da diversidade... mas antes num existia... era só material com a variedade da Espanha né... num existia outra variedade...

Até mesmo a professora Ana que tem a consciência da preferência pelo espanhol eurocêntrico, mas disse não saber o porquê dessa preferência, me contou que o cursinho de espanhol que fez foi na Wizzard e, mesmo o professor sendo argentino, ele adotava o material do cursinho que era todo voltado para o espanhol europeu. Podemos pensar assim que mesmo que a escola e o cursinho não imponha ao professor seguir uma variação de espanhol, como contou a professora Beatriz quando diz ter bastante autonomia em sua didática, muitos professores ainda seguem a variação eurocêntrica por puro comodismo.

Agora se pensarmos na questão hegemônica do espanhol, os apontamentos de Hall (2003) de que “nem todas as sociedades são “pós-coloniais” num mesmo sentido [...]” (p. 107), são importantes. Ao pensarmos na relação dessa fala de Hall com a cultura espanhola, entendemos que o centro de poder político foi por muito tempo Castela e, por isso, a preferência desse espanhol eurocêntrico para o ensino.

Carlos ainda atentou para a questão de que o espanhol da Espanha são só os espanhóis que falam:

> **Mais ninguém fala o espanhol da Espanha...** Chile... Argentina... Equador... Colômbia... México... Uruguai... todo mundo... todos eles falam um espanhol que tem um abismo diferente que o espanhol da Espanha... não chega a ser tão grande quanto o português de Portugal com o português do Brasil... mas ainda assim é... em questões de pronúncia... gramática... ainda tem algumas diferenças que **se cê parar pra pensar quando você... ensina o espanhol da Espanha... cê tá restringindo a pessoa que aprende... ensinando o espanhol de poucas pessoas...**

Percebemos com essa fala do professor como é importante e fundamental o ensino-aprendizagem das outras variações do espanhol. Muitas vezes o aluno não sabe da grande abrangência e diversidade da língua espanhola e, por isso, quando o professor ensina somente uma variação ele está restringindo o ensino-aprendizagem do idioma pelos alunos.

5.10 Políticas Linguísticas

Sobre as PCN/OCEM – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB), quando perguntei aos professores se eles conheciam esse material e como eles achavam que ele contribuía para a didática do professor de espanhol, Pedro e Carlos, disseram não conhecer as PCN/OCEM – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB). Todos os outros disseram achar importante o documento como um norteamento para o ensino do idioma. Ana disse que na escola estadual eles pedem pra seguir o CBC que é o documento de Minas Gerais, mas

não há um CBC voltado para o espanhol exclusivamente, o que há é voltado para o inglês, o que, segundo ela, gera uma dificuldade de planejamento com o espanhol. Cristina e Beatriz salientam que o documento enfoca na importância em se tratar da variedade em geral com os alunos. A professora Elis salientou a importância do documento como aparato metodológico e as professoras Cristina e Beatriz ainda disseram ser importante seguir o documento como norteamento, mas não como dogma. Braga (2013) nos salienta ainda outro importante apontamento desses documentos, de que o esse certo "monolinguísmo" que existe com relação à hegemonia do inglês ou da variação espanhola europeia, pode ser um dos principais fatores da limitação do conhecimento por parte de professores e alunos das várias outras variações do espanhol. Sendo assim, Braga (2013) defende que parece ser significativo que tais documentos abordem outras questões tais como "o entendimento de como têm sido dispostas as línguas estrangeiras nas grades curriculares da educação básica e a compreensão da política adotada pelas escolas" (p. 16). Braga (2013) também nos ressalta a importância da discussão de professores e alunos dessas políticas linguísticas nas aulas para se entender mais a complexidade escolar. Já professora Beatriz nos contou um pouco como o documento pode ajudar na preparação das aulas:

> Sim... **eles ajudam**... da uma... são as diretrizes né... que a gente tem que seguir e tudo né... mas... eu acho interessante... mas eu sigo... eu tento seguir eles também... mas não é nada muito rígido também não né... eles **ajudam a gente a se organizar e escolher textos né**... que estejam dentro desses planos nacionais né... seguir... principalmente na escola... não na minha escola particular... mas nas escolas que eu já trabalhei né... porque a gente tem que seguir um pouco as regras né... pra planeja/como chama? O planejamento?... né... [...] quando a gente tem que entregar o planejamento pras escolas a gente tem que se basear nisso... então isso ajuda sim...

Ao perguntar aos professores se eles achavam que língua, política e identidade eram termos que se relacionavam, houve dúvidas por parte de alguns professores com a resposta. Acredito que por essa relação não ter sido pensada anteriormente pelos professores. Um apontamento importante feito pelas autoras Frezza e Spink (2013) é da

questão de produção de sentido no cotidiano. A produção de sentido para as autoras é tomada como um fenômeno sociolinguístico, que analisa o sentido que há por trás do uso da língua em determinado contexto e também o repertório dessas produções discursivas. Penso que ao trazer essa questão para a entrevista contribuí para que os professores pensassem nessa relação não antes pensada por eles. Outras produções de sentido foram então associadas por eles a partir daí. A professora Ana, por exemplo, disse entender que língua e identidade se relacionavam, mas não entendeu como estabelecer diálogo com a política nessa relação. Logo depois, esclareci para ela que empreguei política no sentido de políticas linguísticas e expliquei o sentido de política linguística, então ela concordou com a relação. Já a professora Cristina falou da relação da língua com a política, mas continuou resistente em ver a relação dessas com identidade, acredito que por a professora não entender identidade como parte da língua, o que não a ajudou a estabelecer essa relação. É interessante o apontamento que a professora faz entre língua e política e de como é importante nosso posicionamento político com relação ao espanhol:

> Pra mim **língua é política** né como eu disse... é... se eu fizer a opção... por exemplo... por uma variedade... eu já estou me posicionando politicamente né... eu sou mais isso... sou menos aquilo... e... a questão da identidade... é... [...] mas... é... **elas estão relacionadas o tempo inteiro**... porque política é o rege tudo né... política... política nos conduz... a política... nós temos que fazer política... nós temos que conversar... nós temos que nos posicionar... nós temos que trabalhar isso tudo... então... assim... a relação é nesse sentido... no sentido de... e::.... ‘meu deus’... não sei... [...] qualquer posição que eu tome de língua pra mim é política... mas eu comecei já falando disso né... quando a gente fala... por exemplo... do... da entrada e saída da língua espanhola no... em... nos currículos brasileiros... por exemplo...

O professor Pedro também contou um pouco da relação que pensava haver entre os três termos e enfocou, inclusive, na questão da identidade construída, que é a discussão que nós vimos fazendo ao longo dessa pesquisa. Sobre isso o professor explicou:

> Língua... política e identidade... é... eu acho que sim, **eu acho que existe uma relação entre os três**... como a gente tava falando agora... a questão da identidade construída eu acho que com tudo que a gente faz... no estudo de uma língua com certeza e... não necessariamente só com o estudo... se não a nossa própria língua... **nossa língua nativa... ela já traz uma bagagem política e de identidade...** que é... que foi construída de uma maneira e também faz parte da nossa identidade... a questão de um aprendizado de uma outra língua... influencia muito também que... pessoas que conhecem outros países... que vão sempre viajar pra outros lugares... que visitam outros lugares... abrem a cabeça de uma maneira que outros que não conseguem fazer isso poderiam também atingir... e **eu acho que é muito relacionado sim**... num vem separado não...

A última pergunta foi mais geral e achei importante fazê-la apenas como forma de reflexão dos professores sobre o que é "o ser" professor e o porquê de ainda querer ser professor, mais especificamente professor de línguas, em um país em que essa profissão é tão desvalorizada e marginalizada. Quis ouvir dos professores qual a importância do papel político que um professor de língua estrangeira, e uma língua estrangeira marginalizada como o espanhol, assume na sociedade e o que os motiva a cada dia em continuar na profissão. Nesse momento da entrevista, deixei os professores livres para falarem o que pensavam e não interrompi suas reflexões, queria mesmo ouvir deles o que pensavam sem influenciar suas respostas. Os professores se mostraram bem abertos em dialogar comigo sobre a questão proposta, mas nesse momento da dissertação recortei o que achei de centralidade em suas respostas por ser impossível estender tanto a transcrição dos dados.

A professora Cristina disse pensar que ser professor é "[...] **fazer** alguma coisa... é... pelo **outro**. E por **mim** também, porque eu adoro, **amo**, a minha profissão. [...]" Já Ana disse: "[...] acredito que quando eu tô **lecionando** eu tô **aprendendo** muito com eles também. [...]" O professor Pedro fala da importância de ser professor enquanto educador de ensinar não só línguas, mas várias outras coisas: "[...] É o **lugar** onde eu me sinto **à vontade** com meus alunos, a gente **conversa** de muitas **coisas**, eu **escuto** muitos **problemas** deles, além de falar não só de **língua**. Eles **escutam** os meus. [...]" A professora Elis também pensa que é importante que o professor seja um educador: "[...] ele tem que **se preocupar** sobretudo em **ser** um **educador**. Então, eu hoje **me preocupo** muito mais né... **com o cidadão** que eu **tô ajudando a formar** que com questões relacionadas ao **conteúdo** né... de línguas pré-estabelecidos para que eu ensine aos meus meninos né,

aos meus alunos. [...]” A professora Beatriz fala da responsabilidade em ser professor ao ensinar e construir identidades sempre com respeito aos alunos: “[...] nós estamos **ensinando** e **construindo identidade** sempre né... então acho uma **responsabilidade** muito grande... é... e pra mim... no meu ver... o **respeito** que eu tenho pelos meus alunos né... [...]” O professor Carlos enfoca em sua função de ser embaixador da cultura latino-hispânica, sobre isso contou: “[...] **oportunidade** de se dar aula de **espanhol**, eu acho que um **grãozinho** de **areia** que eu possa fazer virar e **confraternizar** mais o **povo brasileiro** com o povo da **hispano-américa**.”

É interessante pensarmos com essa fala do professor Carlos em apontamentos de autoras como Anzalduá (2009) de que é complicado falarmos de uma alteridade linguística e identitária com base apenas no território já que vivemos em um mundo globalizado que possuem culturas que dialogam e se influenciam a todo o momento. Ou mesmo o apontamento de Irala (2010) que nos fala sobre a errônea dicotomia que estabelecemos entre nós/eles como forma de delimitar territórios e identidades. Com as falas dos professores podemos perceber também o diálogo com Freire (2015) e o papel do professor enquanto educador e detentor da linguagem enquanto agente de transformação social. É percebido também que os professores entendem o papel do professor enquanto (re)construtor da(s) identidade(s) dos alunos e a(s) deles mesmos, nesse diálogo eu-outro do ambiente de aprendizagem de línguas e da importância da consciência de que nossa cultura não é sozinha e é através da diferença que o outro nos apresenta, que nos identificamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de retomar aqui o que me motivou a pesquisar sobre as identidade(s) dos professores de espanhol e sobre o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil. Depois de desenvolver iniciação científica e trabalho de conclusão de curso a respeito de minha vivência em outro país e de como isso me gerou relevantes transformações identitárias, tive mais vontade de pesquisar sobre identidades de sujeitos relacionados a outra cultura, ou mais especificamente, à cultura do outro. Em conversa com minha orientadora de mestrado, pensamos em pesquisar sobre as identidades de professores de espanhol e o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, já que esse tema sempre foi relevante e pouco estudado. Como sempre gostei de lecionar e do ambiente escolar, a pesquisa com os professores de espanhol me pareceu muito enriquecedora, tanto para o quadro atual de ensino de espanhol no Brasil, tanto para os professores de espanhol, quanto para mim, que sempre gostei de trabalhar com sujeitos de pesquisa, mais ainda com os professores.

Ao começar a pensar sobre a(s) identidade(s) dos professores de espanhol e sobre o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, me fiz os seguintes questionamentos: “por que ainda há gente que queira ser professor de espanhol sendo que, na maioria das vezes, o inglês é o idioma mais procurado pelos alunos? Ou mesmo, devido à complexidade e a dificuldade do contexto escolar, por que ainda há gente que queira ser professor?” Percebi essa pesquisa então como fundamental para, além de entender um pouco mais sobre a(s) identidade(s) do sujeito professor, refletir sobre o ensino-aprendizagem de um idioma marginalizado como o espanhol no Brasil, procurando ainda auxiliar professores e alunos em suas metodologias de ensino-aprendizagem do espanhol. Entendo assim essa pesquisa como transcendente do tema proposto, por se preocupar com questões sociais que realmente precisam ser mais discutidas: como o que representa essa extinção da língua espanhola das escolas; o que está por trás da escolha de ensino do hegemônico inglês ou da variação hegemônica do espanhol e como isso é prejudicial para o ensino-aprendizagem de idiomas. Além disso, busco através do diálogo com os professores de espanhol contribuir para a metodologia de ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil.

Sabendo que entrevistei os seis professores de espanhol de áreas diferentes de ensino em um campo pragmático, pude perceber mais uma vez como é com a pragmática,

assim como sugerido por Rajagopalan (2014) e Levinson (1983), que conseguimos ir para além da fala dos professores e nos preocuparmos com outras questões que eram percebidas com suas falas e suas posturas. Sendo assim, ao escolhermos para essa pesquisa o ramo pragmático da linguística e a entrevista semi-estruturada, pudemos deixar os professores, através de uma linguagem “envolvente” (Rajagopalan, 2014), mais à vontade para expressarem suas opiniões sobre o tema. Encarando a linguagem também como ação (Austin apud Ottoni, 1998), em que a fala performativa dos professores agiam socialmente, a pragmática, assim como o enunciado performativo, é também a própria “fala-ação”. Ao se posicionarem politicamente sobre o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, os professores estavam assim agindo socialmente e contribuindo com a mudança social de ensino-aprendizagem de espanhol. Vários tipos de preconceitos que, por exemplo, a escolha pelo inglês para ser ensinado nas escolas ou, como é o foco de nossa pesquisa a escolha pelo ensino do espanhol eurocêntrico, podem gerar na sociedade, são discutidos e refletidos juntamente com os professores na entrevista.

É importante retomar os objetivos de pesquisa para a partir daí entendermos algumas reflexões feitas pelos professores. Como objetivo geral a pesquisa buscou: analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Os objetivos específicos foram: 1) dissertar como a visão performativa da linguagem ajuda na compreensão da fragmentação da identidade de professor; 2) identificar, partindo da discussão sobre (des)colonialidade, qual a visão de língua/língua espanhola está presente no imaginário discursivo dos professores; 3) verificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola; 4) entender o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância.

Sobre o objetivo geral da pesquisa de analisar os impactos que a experiência com a docência causam nas identidades de professores de espanhol, fica claro que a identidade de professor é construída e reconstruída continuamente. Para entendermos essa (re)construção, é necessário percebermos a(s) identidade(s) como fluida(s) e descentradas, como sugerido por Hall (2005) e Baumam (2005), já que a ideia de uma identidade fixa e imutável não existe. Ao entrevistar os professores pude perceber que a visão de ensino-aprendizagem de espanhol, por exemplo, que alguns deles tinham no início da carreira de professor, já não era a mesma atualmente. Muitos dos professores, inclusive,

citaram que ao ensinar espanhol, aprendiam muito com seus alunos também, e que isso sempre modificavam as identidades de ambos.

Praticamente todos os professores de espanhol também davam aulas de espanhol desde o início da graduação, o que com certeza fortemente contribuiu para a (re)construção identitárias deles. Quando estamos na graduação cursando um curso de idiomas, quanto mais contato temos com o ensino-aprendizagem do idioma, mais podemos intervir em nossa prática docente com a teoria que estamos estudando na graduação. Quando assim os professores estavam adentrados no contexto docente podiam ter um maior esclarecimento de qual teoria usar em suas práticas pedagógicas (Rajagopalan, 2014).

Outra transformação identitária discutida nessa pesquisa, é sobre se fazer cursos de idiomas durante o período da graduação para um maior aprendizado do idioma. Muitos professores acreditam ser bastante pertinente se fazer cursos de idiomas porque quanto maior o contato que se tem com um idioma, maior e melhor a aprendizagem. No entanto, os professores também dizem que a própria graduação deve dar “bagagem” para o aprendizado do idioma. Nesse momento, podemos perceber, que assim como discutido por uma das professoras, o mal aprendizado de uma língua, pode gerar traumas no ensino-aprendizagem e assim na(s) identidade(s) de professor. Torna-se assim fundamental uma maior atenção para essa questão tanto por parte dos professores, quanto por parte dos cursos de graduação.

Uma das professoras entrevistadas também ressaltou como o contato com a cultura do outro traz transformações para a(s) nossa(s) identidade(s) de professor. Com a fala da professora de que “ao olhar para o outro não tem como a gente não olhar pra gente também, pra gente fazer determinadas comparações”, podemos perceber que é ao entendermos no outro quem nós não somos, que percebemos quem realmente somos ou quem supomos ser (Irala, 2010) e ao sabermos disso nossa(s) identidade(s) vão sendo (re)construídas continuamente. Não há como uma experiência cultural não provocar transformações identitárias pois, assim como nos aponta Hall (2005), a(s) identidade(s) sempre está(ão) em crise.

Já nos objetivos específicos pude perceber que ao dialogar com os professores sobre a pesquisa proposta, suas falas eram performadas no momento mesmo da conversa com eles. No momento da entrevista, eu ia percebendo como sua(s) identidade(s) ia(m) sendo construída(s) ao dialogar sobre temas que eles mesmos não haviam pensado

anteriormente. Percebi, por exemplo, que alguns professores não haviam se questionado sobre a relação entre “língua, política e identidade” e refletir sobre isso no momento da entrevista foi algo enriquecedor para eles. Assuntos como estes deixam claro que uma visão performativa da linguagem nos ajuda a perceber que a(s) identidade(s) dos professores são construídas e (re)construídas a todo momento pelos atos de fala, seja no ambiente docente, seja através do diálogo, como foi o caso da entrevista.

Outro assunto também abordado na pesquisa foi o de qual visão de língua/língua espanhola os professores deixavam transparecer em seus discursos. No geral, todos os professores disseram ser contra a visão colonialista europeia de língua e faziam uso em suas didáticas das várias variações da língua espanhola. Apenas uma professora disse ter “errado” no início de sua carreira como professora e adotado apenas materiais da Espanha. Praticamente todos os professores também entendem a língua como social e dialética e não usam em suas didáticas apenas a estrutura de uma língua para ensinar. Apenas um professor me pareceu estar mais preocupado em ensinar mais a estrutura linguística. Esses dados foram muito positivos porque nos mostram que a visão de língua/língua espanhola foi repensada pelos professores em suas didáticas ao longo dos anos, os permitindo o ensino do espanhol como prática social (Fairclough, 2001).

Sobre as metodologias de ensino de espanhol dos professores de áreas diferentes de ensino, pude perceber que houve variação nas respostas. Apesar de apenas um professor seguir uma metodologia mais estrutural, cada professor disse seguir uma metodologia diferente. A professora universitária e a de Instituto Federal, por exemplo, trabalham mais holisticamente com o ensino-aprendizagem de língua espanhola. O professor de cursinho particular segue a metodologia de uma criança quando está aprendendo a falar. A professora de escola pública ao dizer que procura “trazer os alunos mais para a realidades deles” trabalha com uma visão de língua mais dialógica. A professora de aulas partículas disse que sua metodologia de ensino vai depender do grupo de alunos para o qual ela está dando aula. Já o professor de cursinho de extensão, que é quem adota uma metodologia mais estrutural, trabalha primeiro com a gramática para depois enfocar no diálogo, entendo que isso pode ser por o cursinho ser voltado para um fim específico. Apesar de sabermos que para se aprender um idioma primeiramente temos que acostumar nosso ouvido, assim como faz uma criança com a língua, o ensino-aprendizagem se dá de maneira diferente para cada pessoa. Sendo assim, não acredito que há mesmo uma metodologia “certa” para o ensino-aprendizagem de espanhol, mas

que se adequar ao grupo de alunos, talvez tentando mesmo trabalhar de forma mais holística, seja o mais adequado.

Sobre o último objetivo específico de “o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância”, uma das professoras entrevistadas respondeu que acha que isso é falta de estudo, falta de busca por parte dos professores. Se entendermos que é impossível desconsiderar as variações do espanhol, essa visão da professora é bastante pertinente. Se levarmos em consideração também que o eurocentrismo sempre esteve presente em nossa sociedade e a visão de homem e de mundo eurocêntrica sempre foi a mais valorizada e considerada como o modelo a seguir, podemos entender também que qualquer outra variação do espanhol que se distancia da variação eurocêntrica espanhola, não é considerada como o espanhol “correto” a ser ensinado. As falas dos professores de espanhol deixaram claro, por suas experiências com o ensino-aprendizagem de espanhol, da visão de muitas pessoas e professores de que qualquer variação do espanhol que não se aproxime do berço do espanhol que é Castilla, não deve ser considerada por não ser o espanhol “puro”. Mais uma vez percebemos que até nos dias atuais muitas pessoas ainda têm essa preferência pelo ensino-aprendizagem do espanhol europeu por ser o da Europa, da Espanha, e, por isso, o espanhol considerado como o mais “correto”.

Ao escolhermos desenvolver pesquisa com temas marginais, como identidade(s) de professor e ensino de língua espanhola, não estávamos buscando uma resposta completa dos objetivos da pesquisa. Longe de querer tecer considerações fechadas para o ensino, buscamos com a pesquisa, principalmente, um olhar mais sensível para a(s) identidade(s) de professores de espanhol e para o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, que se encontra em um quadro político triste e preocupante para o ensino do idioma nas escolas. É importante destacar ainda, a importância do ensino-aprendizagem das várias variedades do espanhol, não só a europeia, para ampliar a visão de mundo e de língua de professores e alunos; bem como contribuir para a modificação de perspectivas de atuação profissional, trazendo novos posicionamentos políticos ante a sociedade, a escola e ao ensino de línguas. É expandindo assim a visão de cultura nas escolas, que estaremos contribuindo para o fortalecimento de nossos alunos, e o nosso, para a superação dos obstáculos linguísticos, culturais e pessoais de todas as nossas vivências enquanto sujeitos e professores de línguas.

Como proposta inicial, essa pesquisa buscou não só responder aos objetivos da pesquisa, mas também analisar as respostas dos professores pensando em como elas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil: quais meios e estratégias professores de espanhol podem utilizar para um melhor ensino-aprendizagem por parte dos alunos; como é a relação professor-aluno com o ensino-aprendizagem do espanhol e como se dá tal ensino dentro do ambiente escolar. Acredito que essas questões também foram respondidos com a pesquisa. Ao contarem quais metodologias os professores utilizam, pudemos pensar em qual seria uma maneira mais “adequada” de ensino-aprendizagem de espanhol para cada grupo de aluno. Muitos professores nos contam também de suas experiências enquanto professores de espanhol e de como estabelece-se esse ensino dentro da sala de aula, por exemplo.

Com essa pesquisa também podemos expandir as perspectivas para os estudos da linguagem. Ao pensarmos nesta pesquisa a importância do reconhecimento por parte dos professores de espanhol e dos alunos das variações não hegemônicas do espanhol para lutarmos contra questões sociais hegemônicas, uma possível perspectiva de estudo poderia ser o estudo dessas diversas variações espanholas. Poderíamos pensar para estudo, por exemplo, uma visão mais atenta para o espanhol da latino-américa procurando esclarecer as diversas variações do espanhol de países mais aqui perto de nós. Com a busca dessa interculturalidade, estaríamos contribuindo para diminuir as fronteiras entre os países falantes de espanhol, bem como entre os sujeitos dessas culturas. Outra possível perspectiva poderia ser buscar perceber como a (des)colonização aparece na prática didática dos professores, se eles realmente fazem uso das variações do espanhol e da interculturalidade em suas práticas pedagógicas e de que maneira esse uso (re)constrói a identidade latino-americana em professores e alunos. Acredito também que grande parte dos objetivos da pesquisa foram respondidos e com um acompanhamento mais atento das práticas didáticas dos professores, poderíamos perceber mais como se dá esse processo de (des)colonização no ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, C. N.; MIGUEL, A. L. *As origens, a formação e os atravessamentos do conceito língua.* Calidoscópio. Vol. 13, n. 2, p. 227-238, mai/ago 2015. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2015.132.09.

AMOSSY, R. Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et decoupages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], Tel-Aviv, n.1,2008, mis en ligne le 06 septembre 2008.

ANZALDUÁ, G. Como domar uma língua selvagem. Texto publicado em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, pp. 297-309, 2009.

ARAUJO, C. M. A. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: *Políticas públicas e ensino do espanhol como língua estrangeira na região de Londrina:* desafios para sua implementação. pp. 240-252, 2010.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer.* / John Langshaw Austin; Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. 136p.

BAGNO, M. *A norma culta – língua & poder na sociedade brasileira.* 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN: 85-8845-6-12-5, p. 194.

_____. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. In: *Veredas, revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v.5, n. 2. pp. 71 a 83.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipótese. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 355-387, 2011.

BAUMAN, Z. (1925). *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, pp. 90-109, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, pp. 123-156, jan./jul. 2004.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, 395p.

BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. 2010, 231p.

_____. Contexto é/como crítica. In: Inês Signorini (org). *Situar a lingua(gem).* São Paulo: Parábola Editorial, pp. 91-115, 2008.

_____. RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, No. 2, 2011, 21p.

BORTONI-RICARDO, S. M., *O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135 p.

BRAGA, L. A., *Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas*. Ano de Obtenção: 2013. 130 f. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *língua estrangeiral* Secretaria da educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRIGGS, C. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. *Current Anthropology*, v. 48, Nº 4, pp. 551-580, 2007.

BUTLER, J. Sovereign performatives in the contemporary scene of utterance. *Critical Inquiry.* Vol. 23, nº 2, pp. 350-377, 1997.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:* por uma cultura da docência e construção da identidade docente/ Ligia Paula Couto; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s.n., 2013. 188p.

_____. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*/Ligia Paula Couto; colaboração de Aparecida de Jesus Ferreira... [et al.]. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2016. –(Docência em Formação: Ensino Médio / Coordenação Selma Garrido Pimenta). 167p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópoles: RJ: Vozes, 1994. 80 p.

DIJK, T. A. V. Discurso, poder e acesso. *A Trabe de Ouro.* Santiago de Compostela. Tomo IV, pp. 523-546, 1993.

Espanhol: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social* / Norman Fairclough; Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. -Brasilia: Editora Universidade de Brasilia, 2001. 316 p. Tradução de: Discourse and social change.

FANON, F. Da Violência. In: Frantz Fanon. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 23-74, 1968.

_____. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós- colonial. In: BHABHA, H. *O Local da Cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 70-104, 1998.

FERREIRA, D. M. M. ALENCAR, C. N. Contexto: problemáticas ad infinitum. In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 190-204, 2014.

FERREIRA, R. Identidade, Exclusão e Consumo no Contemporâneo: a diferença na vitrine. In: FREITAS, A. C. (org). *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EDUFU, pp. 19-34, 2010. (Linguística in focus; v.7).

FONSECA, A. L. L. C. BARROS, D. E. C. *Análise Crítica da Lei n. 11. 161/2005*: Breves apontamentos. 15p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*/Paulo Freire- 59. ed. rev. e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 253p.

FREITAS, A. C. (org). *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EDUFU, 2010. 307 p. (Linguística in focus; v.7).

FREZZA, R. M. SPINK, M. J. P. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. In: Benedito Medrado, Carlos André F. Passarelli, Helena Lima, Lia Yara Lima Mirim, Mary Jane P. Spink, Odette de Godoy Pinheiro, Peter Spink, Rose Mary Frezza, Vero Mincoff Menegon. Mary Jane Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido o cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais. pp. 1-21, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: v. 35, n. 3, pp. 20-29, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* V. 48. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982, 244p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

_____. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais/ Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... let all, - Belo Horizonte; Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 434 p. (Humanistas)

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*. Florianópolis: pp. 857-864, setembro-dezembro/2008.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 175-190, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

LAGARES, X.C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 181-198, 2013.

LAGORIO, C. A. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 193-212, 2011.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001, 15p.

LEVINSON, S. *Pragmátics.* Cambridge, UK.: Cambridge University Press, 1983.

LUIZ, P. M. L, LILIANA C. B. (orgs) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 477p.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 117-134, 2013.

MEDRADO, B. SPINK, M. J. P. Produção de sentido no cotidiano. In: Benedito Medrado, Carlos André F. Passarelli, Helena Lima, Lia Yara Lima Mirim, Mary Jane P. Spink, Odette de Godoy Pinheiro, Peter Spink, Rose Mary Frezza, Vero Mincoff Menegon. Mary Jane Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido o cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais. pp. 22-41, 2013.

MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica*: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Texto publicado em Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, pp. 287-324, 2008.

MOREIRA, H., CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, 332p.

OTTONI, P. R. *Visão performativa da linguagem*/Paulo Roberto Ottoni. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, 144p.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 137-156, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

_____. Por que formar professores de espanhol no Brasil? In: *Hispanista* – Vol IX - nº 35 - octubre – noviembre – diciembre de 2008. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil - Fundada en abril de 2000. 11p.

PINTO, J. P. *Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades.* D.E.L.T.A., pp. 1-26, 2007.

_____. *Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem I* Joana Plaza Pinto.- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

POZA, J. A. M. *Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005:* otras miradas, nuevas perspectivas. Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 10, p. 34-53, 2016.
RAJAGOPALAN. K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128, 2011.

_____. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 101-126, 2014.

_____. Da arrogância cartesiana à "nova pragmática". In: In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 11-14, 2014.

_____. FERREIRA, D. M. M., organizadores. *Políticas em linguagem:* perspectivas identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, 346p.

_____. Knowledge about language and emotion. Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition, volume 6: *Knowledge about Language*, pp. 1-10, 2008.

_____. Linguagem: o santo graal da lingüística. In: Inês Signorini. (Org.). *Situar a lingua(gem).* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 15-38, 2008.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inês Signorini (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, (*Letramento, Educação e Sociedade*). pp. 21-43, 1998.

_____. Por uma linguística crítica. *Línguas e Letras.* Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística. Vol. 8, nº 14, 1º sem. pp. 13-20, 2007.

_____. (org.) Pragmática: uma vista aérea. *Caderno de Estudos Lingüísticos.* Campinas, São Paulo: vol. 30, pp. 5-7, 1996.

_____. Representation of identities and the politics of representation in cognition. *Alfa.* São Paulo: vol. 45, pp. 87-96, 2001.

_____. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem "politicamente correta". Texto publicado em Lopes da Silva, F. L. e Moura, H. M. M. (Orgs.) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular, pp. 93 -102, 2000.

REATTO, D. BISSACO, C. M. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. In: *Revista Letra Magna:* Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007, 13 p.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: v. 9, pp. 99-132, 2009.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 63-78, 2013.

SANTOS, A. A. A linguística aplicada e os desafios do ensino de língua espanhola. In: *INTERDISCIPLINAR*. Ano VII, v.16, jul-dez de 2012, pp. 131-145, 2012.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências: na transição pra um ciência pós-moderna. In: *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVCENKO, N. O enigma pós-moderno. In: Roberto Cardoso de Oliveira, Nicolau Sevcenko, Jair Ferreira dos Santos, Nelson Brissac Peixoto, Maria Celeste Olalquiaga*. Pós-modernidade*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp. 44-55, 1995.

SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014, 325p.

SILVA, T. T. A promoção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 73-102, 2000.

SILVA, T. T. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 103-131, 2000.

SPINK, M. J. (ORG.) Benedito Medrado, Carlos André F. Passarelli, Helena Lima, Lia Yara Lima Mirim, Mary Jane P. Spink, Odette de Godoy Pinheiro, Peter Spink, Rose Mary Frezza, Vero Mincoff Menegon. Mary Jane Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido o cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais. 2013, 264p.

TILIO, R. C. A evolução da teoria da relatividade lingüística e a interface língua-cultura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VI, pp. 105-124, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1994. 191p.

VEREZA. S. C. Quem fala por mim?: Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: *Identidades:* recortes multi e interdisciplinares/Luiz Paulo da Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos, organizadores.- Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 351-361, 2002.

VIVAN, E. G. S. Língua e cultura: entre a submissão e contestação. *Revista Sapere*, v. 3, 2011. 32p.

WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*/ Catherine Walsh; Garcia Linera; Walter Mignolo - 1ª ed. - Buenos Aires: Del Signo, 2006. 126 p.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, C. N., FERREIRA D. M. M., SILVA, D. N. Uma nova pragmática para antigos problemas. In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 15-39, 2014.

_____. MIGUEL, A. L. *As origens, a formação e os atravessamentos do conceito língua.* Calidoscópio. Vol. 13, n. 2, p. 227-238, mai/ago 2015. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2015.132.09.

ANZALDUÁ, G. Como domar uma língua selvagem. Texto publicado em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, *nº 39*, pp. 297-309, 2009.

ARAUJO, C. M. A. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: *Políticas públicas e ensino do espanhol como língua estrangeira na região de Londrina:* desafios para sua implementação. pp. 240-252, 2010.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer.* / John Langshaw Austin; Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. 136p.

BAGNO, M. *A norma culta – língua & poder na sociedade brasileira.* 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN: 85-8845-6-12-5, p. 194.

_____. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. In: *Veredas, revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v.5, n. 2. pp. 71 a 83.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipótese. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 355-387, 2011.

BAUMAN, Z. (1925). *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110p.

BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. In: *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, pp. 90-109, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, pp. 123-156, jan./jul. 2004.

BLOMMAERT, J. A critical sociolinguistics of globalization. In: *A sociolinguistics of globalization.* pp. 9-36, 2010.

_____. RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, No. 2, 2011, 21p.

BRAGA, L. A., *Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas.* Ano de Obtenção: 2013. 130 f. Dissertação

(mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *língua estrangeira/* Secretaria da educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRIGGS, C. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. *Current Anthropology*, v. 48, Nº 4, pp. 551-580, 2007.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:* por uma cultura da docência e construção da identidade docente/ Ligia Paula Couto; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s.n., 2013. 188p.

_____. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*/Ligia Paula Couto; colaboração de Aparecida de Jesus Ferreira... [et al.]. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2016. –(Docência em Formação: Ensino Médio / Coordenação Selma Garrido Pimenta). 167p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 18. ed.Petrópoles, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social* / Norman Fairclough; Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. -Brasilia: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p. Tradução de: Discourse and social change.

FANON, F. Da Violência. In: Frantz Fanon. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 23-74, 1968.

_____. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós- colonial. In: BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 70-104, 1998.

FERREIRA , D. M. M. ALENCAR, C. N. Contexto: problemáticas ad infinitum. In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 190-204, 2014.

FERREIRA, R. Identidade, Exclusão e Consumo no Contemporâneo: a diferença na vitrine. In: FREITAS, A. C. (org). *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EDUFU, pp. 19-34, 2010. (Linguística in focus; v.7).

FONSECA, A. L. L. C. BARROS, D. E. C. *Análise Crítica da Lei n. 11. 161/2005*: Breves apontamentos. 15p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*/Paulo Freire.- 59. ed. rev. e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 253p.

FREITAS, A. C. (org). *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EDUFU, 2010. 307 p. (Linguística in focus; v.7).

FREZZA, R. M. SPINK, M. J. P. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. In: Benedito Medrado, Carlos André F. Passarelli, Helena Lima, Lia Yara Lima Mirim, Mary Jane P.

Spink, Odette de Godoy Pinheiro, Peter Spink, Rose Mary Frezza, Vero Mincoff Menegon. Mary Jane Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido o cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais. pp. 1-21, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: v. 35, n. 3, pp. 20-29, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. V. 48. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982, 244p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

_____. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais/ Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... let all, - Belo Horizonte; Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 434 p. (Humanistas)

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 175-190, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

LAGARES, X.C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 181-198, 2013.

LAGORIO, C. A. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 193-212, 2011.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001, 15p.

LEVINSON, S. *Pragmátics.* Cambridge, UK.: Cambridge University Press, 1983.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 117-134, 2013.

MEDRADO, B. SPINK, M. J. P. Produção de sentido no cotidiano. In: Benedito Medrado, Carlos André F. Passarelli, Helena Lima, Lia Yara Lima Mirim, Mary Jane P. Spink, Odette de Godoy Pinheiro, Peter Spink, Rose Mary Frezza, Vero Mincoff Menegon. Mary Jane Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido o cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais. pp. 22-41, 2013.

MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica*: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Texto publicado em Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, pp. 287-324, 2008.

OTTONI, P. R. *Visão performativa da linguagem*/Paulo Roberto Ottoni. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, 144p.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 137-156, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

_____. Por que formar professores de espanhol no Brasil? In: *Hispanista* – Vol IX - nº 35 - octubre – noviembre – diciembre de 2008. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil - Fundada en abril de 2000. 11p.

PINTO, J. P. *Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades.* D.E.L.T.A., pp. 1-23, 2007.

POZA, J. A. M. *Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005:* otras miradas, nuevas perspectivas. Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 10, p. 34-53, 2016.

RAJAGOPALAN. K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*/Xoán Lagares, Marcos Bagno (organização); (tradução Marcos Bagno).- São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128, 2011.

_____. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 101-126, 2014.

_____. Da arrogância cartesiana à “nova pragmática”. In: In: SILVA, D. N., FERREIRA, D.M.M., ALENCAR, C. N. A (organizadores). *Nova pragmática:* modos de fazer. São Paulo: Cortez, pp. 11-14, 2014.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inês Signorini (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, (*Letramento, Educação e Sociedade*). pp. 21-43, 1998.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 19-42, 2013.

_____. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. Texto publicado em Lopes da Silva, F. L. e Moura, H. M. M. (Orgs.) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular, pp. 93 - 102, 2000.

REATTO, D. BISSACO, C. M. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. In: *Revista Letra Magna:* Revista Eletrônica de

Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007, 13 p.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLADES, C. S., KLEBER A. TILIO, R. R., CLAUDIA H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*/Christine Nicolaides-Kleber Aparecido da Silva-Rogério Tilio-Cláudia Hilsdorf Rocha (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 63-78, 2013.

SANTOS, A. A. A linguística aplicada e os desafios do ensino de língua espanhola. In: I*NTERDISCIPLINAR*. Ano VII, v.16, jul-dez de 2012, pp. 131-145, 2012.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências: na transição pra um ciência pós-moderna. In: *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, T. T. A promoção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 73-102, 2000.

SILVA, T. T. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 103-131, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1994. 191p.

VEREZA. S. C. Quem fala por mim?: Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares/Luiz Paulo da Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos, organizadores.- Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 351-361, 2002.

VIVAN, E. G. S. Língua e cultura: entre a submissão e contestação. *Revista Sapere*, v. 3, 2011. 32p.

WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*/ Catherine Walsh; Garcia Linera; Walter Mignolo - 1ª ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2006. 126 p.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da **pesquisa intitulada Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras.** Após os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, caso você aceite participar concedendo uma entrevista à pesquisadora Naiara de Paiva Vieira, assine ao final deste documento que está em duas vias. Fica garantido o sigilo de todas as informações dadas por você. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: **Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras.** Pesquisadora responsável e participante: **Naiara de Paiva Vieira** (Mestranda do Departamento de Letras da UFOP).

Pesquisadora orientadora: **Kassandra da Silva Muniz** (Profª. Drª. do Departamento de Letras da UFOP) Telefone para contato: **35-99124-9202** (Pesquisadora responsável e participante) Telefone para contato: **31-3557-9404** (Departamento de Letras).

Partilhando do olhar sociocultural Vygotskyano (1994) de que o desenvolvimento humano se dá como consequência de interações em contextos sociais diversos, o que fortemente contribui para a constituição do ser humano, entendo que o instrumento principal das interações sociais e de que decorre todo o desenvolvimento humano é a linguagem. É na e através da linguagem que representações sociais são desenvolvidas e transformadas. Nessa perspectiva, apoio na visão pragmática de estudo do uso linguístico, ou seja, da

linguagem em uso, ou mesmo da prática linguística que, segundo Levinson (1983), produz sentido a partir das palavras e para além delas, dependendo do contexto de uso, para entender como essa linguagem em uso é usada e afetada nas/pelas representações sociais. Para tanto, enfoco no estudo particular do filósofo da linguagem John Austin, inaugurador da pragmática através de sua teoria de atos de fala. Orientam meus estudos, também, o diálogo que a Análise Crítica do Discurso assume com a pragmática, em que procuro entender o caráter social e político da linguagem.

Após a realização da entrevista, os dados serão categorizados e analisados linguisticamente a partir da perspectiva teórica de identidade de HALL (2005) e BAUMAM (2005); a visão de linguagem de BAKHTIN (1995); os estudos pragmáticos de Austin, citando por OTTONI (1998) e AUSTIN (1990); a Análise Crítica do Discurso e a noção de prática discursiva de FAIRCLOUGH (2001) e SPINK (2013); os estudos pragmáticos de ALENCAR, FERREIRA e SILVA (2014); os estudos pragmáticos e linguísticos de RAJAGOPALAN (2014); os estudos de linguagem e exclusão de RAJAGOPALAN (2010) e MUNIZ (2010); os estudos feministas de ANZALDUÁ (2009) e HOOKS (2008) sobre performatividade e preconceito “linguístico”; os estudos feministas de PINTO (2007) e Butler (1999) sobre identidade de gênero, os estudos identitários de FERREIRA (2010); os estudos culturais de VIVAN (2011), na obra de FREIRE (2015) sobre uma Pedagogia para o Oprimido e os estudos sobre descolonialidade de autores como FANON (1968), MIGNOLO (2008) e HALL (2003).

Nos embasamos em algumas perguntas para o desenvolvimento dessa pesquisa: como a linguagem, especificamente a noção de performatividade, constrói possibilidades identitárias dos/para os professores de espanhol? Como a junção da colonialidade e a visão preconceituosa dos países latino-hispânicos faz com que a identidade do espanhol no Brasil seja mais calcada na Espanha, no colonizador, do que na diáspora? A partir dessas perguntas anteriores, discutimos: o que é o ensino de espanhol no Brasil e como isso reverbera na identidade do professor de espanhol?

Partindo dessas perguntas e seguindo uma metodologia qualitativa de estudo de caso, por estar preocupada em entender os significados tecidos nos dados, buscarei assim como nos diz MINAYO (1994) “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos.” (p. 24). Os dados serão coletados no ambiente escolar por meio de entrevistas orais e individuais semi-

estruturadas gravadas (e posteriormente transcritas) feitas a professores de espanhol de cinco áreas distintas que se motivaram a lecionar o idioma.

A sua contribuição com a pesquisa será fundamental para tentarmos chegar ao entendimento das questões anteriormente citadas. Sua participação consistirá em interagir, durante a entrevista, com a pesquisadora, conversando, de forma livre e espontânea, sobre os assuntos acima esclarecidos. A entrevista será previamente agendada, via e-mail, de acordo com a disponibilidade de data e horário dos participantes. O local da entrevista será também combinado com os participantes. A participação na entrevista não causará nenhum risco aos participantes, no que diz respeito a danos materiais, físicos, morais ou psicológicos, podendo o entrevistado, caso julgue necessário, interromper ou mesmo não participar da entrevista a qual não será filmada em momento algum.

A pesquisadora estará munida, durante toda a entrevista, apenas de um gravador de voz e do roteiro da entrevista para fins de posteriores análises dos dados obtidos. As informações pessoais dos participantes (como nomes ou outras informações que possam identificá-los) serão totalmente preservadas e servirão apenas para fins de pesquisa. Para a análise dos dados, bem como para os resultados da pesquisa, iremos interpretar as falas dos entrevistados preservando qualquer informação que possa vir a comprometer e a revelar a identidade dos entrevistados. Após a entrevista, a pesquisadora responsável se propõe a deixar um endereço eletrônico de contato para posteriores publicações relativas à sua participação no projeto, bem como maiores informações que os participantes julgarem necessárias. Para demais esclarecimentos sobre o projeto, os participantes poderão contactar a pesquisadora responsável pela pesquisa, para outros esclarecimentos a respeito da ética da pesquisa, o participante poderá contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Os dados para contato encontram-se abaixo:

Pesquisadora responsável: **Naiara de Paiva Vieira** (Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras da UFOP). Tel: (35) 99124-9202; (31) 3551-4133 E-mail: naiarav@yahoo.com.br.

Comitê de Ética em Pesquisa- UFOP. Campus Universitário Morro do Cruzeiro-ICEB II, sala 29, Ouro Preto, MG. Telefone: (31) 3559-1370 E-mail: Propp@ufop.br.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu_____,
portadora do documento de identidade _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras, participando da entrevista conforme devidamente informada pela pesquisadora Naiara de Paiva Vieira. Foi-me esclarecido todas as informações referentes à pesquisa, ao método que será utilizado e aos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação na pesquisa. Além disso, foi-me, também, garantido o sigilo das minhas informações pessoais que possam assegurar a minha identificação na pesquisa, bem como possíveis informações que possam vir a comprometer a minha pessoa. Diante do exposto, estou de acordo que li e compreendi todas as informações aqui presentes e eventuais dúvidas que eu tinha me foram esclarecidas, portanto, aceito plenamente a participar da entrevista com a utilização de todos os dados que possam servir para os fins da pesquisa científica da qual estou contribuindo.

Local e data: _____, _____/____/2016.

Nome:_____.

Assinatura do participante

_____

Assinatura do responsável pela pesquisa

_____

ANEXO II

Formulário para colaboração em pesquisa científica

Este questionário tem por finalidade diagnosticar o perfil profissional de professores de espanhol de redes particulares e da rede pública de ensino. O objetivo geral da pesquisa é analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Pensamos ser fundamental sua colaboração, ainda mais com o quadro atual de ensino de espanhol em que se encontra o Brasil. Peço que respondam ao questionário e, em caso de dúvidas, entre em contato. Muito obrigada por colaborar!!!

1- Nome:

_____

2- Idade:

_____

3- E-mail:

_____

4- Cor:

_____

5- Raça/Etnia:

_____

6- Em qual rede de ensino trabalha (pública, particular ou de forma autônoma, dando aulas particulares):

_____

7- É habilitado/Onde se formou:

_____

8- Tempo de carreira como professor(a) de espanhol:

_____

9- Classe social econômica de origem:

_____

10- Faz parte de algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ? Se sim, qual grupo:

_____

11- Desenvolve algum tipo de pesquisa? Se sim, qual área do conhecimento:

_____

12- Qual é a temática da sua pesquisa:

_____

13- Participa ou já participou de projetos que envolvem a Extensão, o Ensino à Distância, a Pós- Graduação, a Graduação ou algum outro setor da Universidade que possibilita o desenvolvimento de pesquisas? Se sim, qual setor é esse:

_____

14- Desenvolve outros projetos não relacionados à pesquisa? Se sim, em qual área:

_____

15- Aceita dar entrevista para a pesquisa:

_____.

ANEXO III

Roteiro de entrevista

1) Você possuía algum tipo de bolsa na graduação ou desenvolveu algum tipo de pesquisa: projeto de extensão, bolsa monitoria, bolsa de iniciação científica? Se sim, qual e por quê?

2) Durante o seu curso, você já dava aula em alguma escola ou se dedicava exclusivamente ao curso?

3) Você fez algum curso de idioma durante sua trajetória de vida? Se sim, qual e por quanto tempo?

4) Você acha importante fazer um curso de idiomas para se tornar professor de línguas? Por quê?

5) Você possui pós-graduação ou fez/faz algum tipo de pesquisa? Se sim, em que área é sua pesquisa?

6) O que te motivou a pesquisar tal tema?

7) Você pensa em continuar seus estudos pesquisando ou se especializando mais? Com qual finalidade?

8) Você acha importante desenvolver pesquisa? Por quê?

9) Em sua prática escolar como você trabalha com o ensino de línguas?

10) Você acha importante o ensino de línguas nas escolas? Por quê?

11) Há quanto tempo você se dedica ao ensino de espanhol? Você se dedica ao ensino de espanhol exclusivamente? Por favor, se possível, liste as experiências com o ensino de espanhol mais impactantes para sua formação e atuação como docente. Por que você escolheu essas experiências?

12) Levando em consideração nosso contexto atual de extinção da língua espanhola das escolas, como você defenderia que é importante o ensino da língua espanhola no ensino regular?

13) Você acha ser importante que o ensino de línguas dialogue com o mundo? Por quê?

14) Você julga importante ao se ensinar uma língua discutir questões identitárias de gênero, raça, etc? Por quê?

15) Você acha que o ensino de uma língua estrangeira é neutro? Por quê?

16) O que é (para você) ser professor de espanhol no Brasil?

17) Apesar de saber da pouca valorização do espanhol em relação a línguas de poder, como o inglês, por que você se motivou a ensinar espanhol?

18) Você acha que há preferência pelo ensino de alguma variação do espanhol em específico nos cursinhos e nas escolas? Se sim, qual e por que você acha?

19) Você tem preferência pelo ensino de algum tipo de variação do espanhol? Se sim, qual e por quê?

20) Você conhece as PCN/OCEM – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB)? Como você acha que esses materiais contribuem para a didática do professor de espanhol?

21) Você acha que língua, política e identidade são termos que se relacionam? Por quê? Que relação você estabeleceria entre eles?

22) O que é ser professor/professor de línguas pra você? Há algo mais que você gostaria de comentar?