

Moacir Lopes de Camargos

***Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de
um professor de espanhol no Brasil***

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre.

Área de concentração: Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha
Machado Maher

Campinas

UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem

2003

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher – Orientadora

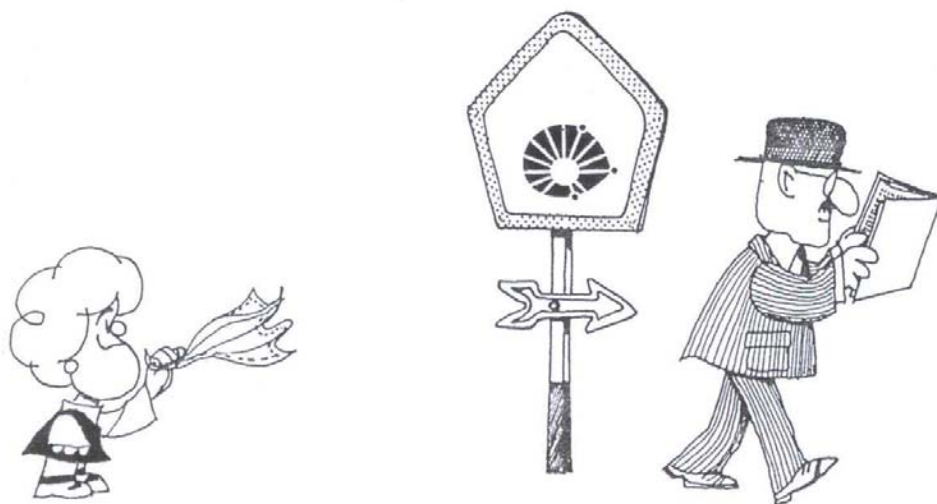
Profa. Dra. Joanne Marie Macffrey Busnardo - UNICAMP

Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos - UFU

Prof. Dr. Nelson Viana – UFSCAR - Suplente

*a los lectores caídos
en cumplimiento del deber.*

QUINO



Agradecimentos

À Ana Rosa Leonel, primeiro por seu respeito e carinho mais que de amiga, de mãe ou de irmã; segundo, por fazer-me mergulhar nos mistérios da escrita e incentivar-me a sempre alçar “vôos” para outras terras. Tu es une femme géniale, différente, sensible et super humaine! Merci beaucoup!

À minha orientadora Teca por ter aceitado orientar-me nesta pesquisa; pela ATENÇÃO E INTELIGÊNCIA em auxiliar-me a definir o projeto inicial de pesquisa e pelas leituras cui-da-do-sas de todos os meus textos levando-me a continuar, com mais audácia, os vôos já iniciados. I am so thankful!

Ao Miguel Fernando Degello pela amizade grandiosa desde que cheguei em Campinas. Sua ajuda e carinho, sobretudo nos momentos mais árduos, foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

À Cloris Porto Torquato, uma pessoa especial que tive o privilégio de conhecer desde o dia em que fiz as provas do mestrado na UNICAMP e passou a ser ainda mais especial durante o nosso curso de Mestrado. Não tenho palavras para descrever os seus amáveis diálogos e auxílios. Eres un encanto!!

À toda minha família, especialmente ao Júlio e a Lígia pelo FORTE APOIO nos momentos de desespero.

Ao meu amigo Mauro Parreira Medeiros pelo riso libertador que somente nós sabemos o significado e pelo imenso auxílio nas correções finais desta dissertação. Muchísimas gracias, eres una persona grandiosa!

À professora Joanne Busnardo pelas muitas indicações bibliográficas e excelentes observações no exame de qualificação. Thank you very much!

À professora Marilda Cavalcanti pela atenção no início do curso de Mestrado e pelos valiosos comentários no exame de qualificação.

A mi madrina querida Lola H. C. de Miel, porque este trabajo me hace recordar conversaciones que hemos tenido y momentos buenos y malos que hemos compartido desde que empecé mi curso de Letras. Gracias !

A todo(a)s colegas e amigo(a)s da UNICAMP, especialmente Zachy, Luciana Brandão, Fernando e Luciano (por los periódicos), Walter Muller (por Mafalda). Gracias por todo!

A todo pessoal da biblioteca do IEL pelo sorriso amigo em sempre nos atender.

À Rose e ao Emerson da secretária da pós-graduação do IEL pela gentileza em todos os momentos de dúvidas.

A todo(a)s amigo(a)s de Uberlândia que me incentivaram (Simone, Inês, Selva, Carlim ...) lhes ofereço “Canção da América” e, àqueles que não acreditaram em mim, dedico-lhes o “Blues da piedade”.

A todos os meus alunos (em especial o Markim) porque como eu foram vítimas da desonestidade.

Ao prof. José Carlos pela atenção em disponibilizar-me o seu acervo de teses e dissertações em espanhol.

Ao CNPq pela bolsa de pesquisa no período de setembro de 2001 a fevereiro de 2003.

Sumário

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

1.1 – A origem do problema.....	011
1.2 – A justificativa.....	012
1.3 – Os objetivos.....	015
1.4 – O contexto de pesquisa.....	017
1.4.1 – O professor: pesquisador e sujeito pesquisado.....	018
1.5 – A metodologia e os procedimentos.....	020

Capítulo 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO

2.1 – O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história.....	027
2.1.1 – Os seus primórdios.....	028
2.1.2 – Um fato novo: o Mercosul.....	030
2.1.3 – A hegemonia do espanhol peninsular.....	032
2.1.4 – O ensino de espanhol no Brasil contemporâneo.....	038
2.2 – O conceito de identidade.....	040
2.2.1 – Discussões sobre identidade.....	040
2.3 – As categorias de análise.....	051
2.2.2 – A força da instituição escola.....	051
2.2.3 – A concepção de linguagem.....	052
2.2.4 – Questões sobre o livro didático de língua estrangeira.....	054

Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS

3.1 – A relação do professor com o outro: a instituição.....	060
3.2 – A relação do professor com o outro: a língua estrangeira.....	078

3.3 – A relação do professor com o outro: o livro didático.....	095
3.4 – Síntese da análise dos dados.....	113
Considerações finais.....	116
Referências Bibliográficas.....	126
Lista dos anexos.....	137

Hombre extranjero, muerto

De dónde, por dónde había llegado, no sé.
 Pero aquí estaba, echado sobre la tierra,
 Sin súplicas, heroico, hecho de cosa mansa,
 Tristemente mirando como Dios lo enfrentaba a la soledad,
 Como algo insomne, como una inocencia terrible y hambrienta.

Era para estar a su lado, para
 Sentirlo crecer como fuego repentino,
 Sin ligaduras firmes en la realidad, como un sonámbulo.
 Y humilde, humilde, como la última criatura de la tierra,
 Abandonada en la inmensidad de un desierto poderoso.

Tantas veces sus manos allí para entretener la vida,
 Para evitar que no llegara la espuma salada
 Y todo fuera como una ciudad hundida, como un naufragio
 Cobrando fuerza, lentamente, en el polvo, en la arena.

(...)

Ah, cuántas veces su palabra, y nosotros sordos.
 Y un ataúd horrible ahí presente
 Y un hueso que sonaba tan hondo.
 Y nuestros ojos ciegos, y nuestros ojos sin ver
 Que más allá de aquel cuerpo magro y solo,
 Descendía una montaña triste, era una patria lejos,
 Un paisaje lleno de sol, el retrato de una muchacha

Y estaba el mar también, y arriba había el cielo
 Todo lleno de estrellas, como despidiéndose,
 Y no sé en qué lugar aun empezaba a levantarse la música,
 Una canción ponía a sonar en los corazones
 La pureza de un piano vespertino.

(...)

José Ramon Medina (Venezuela)

Resumo

O objetivo desta investigação, de base etnográfica, foi fazer um estudo sobre o processo de construção identitária de um professor de espanhol como LE no Brasil. Para desenvolver tal estudo foram gerados dados (gravações de aulas em áudio e vídeo, diários de campo e troca de mensagens eletrônicas entre professor e alunos) durante seis meses em um centro particular de ensino de informática e idiomas na cidade de Campinas - SP. Adotamos a perspectiva pós-estruturalista de Weedon (1982) e Peirce (1995,1997) e procedemos à análise do processo de construção identitária do professor observado considerando, segundo essas autoras: a) a natureza múltipla do sujeito, b) a subjetividade como um lugar de luta e c) a subjetividade como sempre mutável. Partindo do pressuposto de que a identidade do professor é um processo interacional (Britzman, 1986), foram estabelecidas três categorias de análise: a) a relação do professor com a instituição onde ele atuou; b) a relação do professor com o seu objeto de ensino (espanhol como LE) e c) a relação do professor com o material didático por ele utilizado. Quanto aos alunos, pelo fato de interagirem com o professor em quase todos os momentos, seus discursos e ações perpassaram todas essas categorias de análise. Na análise dos dados observamos que o menosprezo ao professor, a imposição do livro didático, a valorização do falante nativo, as precárias condições de trabalho, além de ausência de suporte pedagógico, por parte da escola, afetaram fortemente a construção identitária do professor em foco. Confirmamos, finalmente, as características da subjetividade como um lugar de luta, sempre mutável e a natureza múltipla do sujeito.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, de base etnográfica, fue hacer un estudio sobre el proceso de construcción identitaria de un profesor de español como LE en Brasil. Para desarrollar este estudio fueron generados datos (grabaciones de clases en audio y video, diarios de campo y cambio de mensajes electrónicos entre profesor y alumnos) durante seis meses en un centro particular de enseñanza de informática e idiomas en la ciudad de Campinas - SP. Adoptamos la perspectiva postestructuralista de Weedon (1982) y Peirce (1995, 1997) y procedemos al análisis del proceso de construcción identitaria del profesor observado considerando, según esas autoras: a) la naturaleza múltiple del sujeto, b) la subjetividad como un lugar de lucha y c) la subjetividad como siempre mutable. Partiendo de la suposición de que la identidad del profesor es un proceso interaccional (Britzman, 1986), fueron establecidas tres categorías de análisis: a) la relación del profesor con la institución donde actuó; b) la relación del profesor con su objeto de enseñanza (español como LE) y c) la relación del profesor con el material didáctico por él utilizado. En cuanto a los alumnos, por el hecho de interactuar con el profesor en casi todos los momentos, sus discursos y acciones fueron contemplados en todas esas categorías de análisis. En el análisis de los datos observamos que el menosprecio al profesor, la imposición del libro didáctico, la valorización del hablante nativo, las precarias condiciones de trabajo, además de ausencia de soporte pedagógico, por parte de la escuela, afectaron fuertemente la construcción identitaria del profesor en foco. Confirmamos, finalmente, las características de la subjetividad como un lugar de lucha, siempre mutable y la naturaleza múltiple del sujeto.

CAPÍTULO 1



Como se fosse um raio
Que quebra seus ossos e
Te deixa varado
No meio do pátio.
J. Cortázar

1.1 – A ORIGEM DO PROBLEMA

O interesse pelo tema abordado nesta dissertação, intitulada *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*, surgiu a partir do meu envolvimento com uma experiência pedagógica que se revelou extremamente desconfortável. Chamado por uma instituição particular de ensino, localizada no centro de Campinas / SP, ministrei, cercado por fortes angústias, frustrações e decepções, aulas de espanhol¹ para brasileiros no período de maio a dezembro de 2001.

Minha experiência pregressa no campo de ensino/aprendizagem de línguas, não somente de língua estrangeira (LE), mas também de língua materna não era desprezível: havia começado a lecionar língua francesa, em 1993, na escola de línguas da Universidade Federal de Uberlândia / MG e havia trabalhado, também na cidade de Uberlândia, com o ensino da língua portuguesa e espanhola em escolas públicas e particulares.

Além disso, como havia investido na minha formação profissional desde o começo de meu curso de graduação em Letras – Português/Francês -, o fato de estar à frente da sala de aula muito me aprazia porque acreditava ser capaz de desempenhar bem a função de docente de línguas. Em suma, desde o início de meu trabalho pedagógico, quer como professor de língua francesa, portuguesa ou espanhola, sempre me identifiquei positivamente com a profissão que escolhi.

¹ Embora seja correto, ao referir-se à língua espanhola, usar os termos espanhol ou castelhano, nessa dissertação, a opção é por privilegiar o primeiro.

Desta feita, no entanto, vi-me colocado numa situação pedagógica tão desfavorável, tão conflituosa que no início do primeiro mês de trabalho peguei-me, ao tentar descrevê-la para diferentes interlocutores, afirmando, mais de uma vez, que neste contexto “até o professor fica sem identidade!”. Ora, **por que, de repente, percebia-me tão desconcertado quanto à minha identidade de professor de espanhol? O que estava acontecendo nesse processo que colocava em xeque e fragilizava a minha identidade profissional?** Essas indagações iniciais me motivaram a propor a pesquisa cujos resultados apresento nessa dissertação.

1.2 – A JUSTIFICATIVA

Atualmente, as pesquisas sobre espanhol como LE ainda são escassas. No departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp, por exemplo, podem ser encontradas apenas algumas poucas dissertações e teses: Rodea (1990), Leiva (1994), Bugel (1998), Colombo (2001) e Cruz (2001). Esta área tem se evidenciado como um campo lacunar, se compararmos, por exemplo, com as pesquisas sobre o ensino de língua inglesa. Conforme se constata, a maioria das pesquisas sobre LE no Brasil focaliza o ensino/aprendizagem deste último idioma, fato que pode ser explicado dado o destaque extraordinário que a língua inglesa tem recebido no mundo contemporâneo. Sobre a questão da hegemonia do inglês, Ortiz (2000:28) esclarece:

Evidentemente sua [da língua inglesa] difusão como língua mundial não é fortuita nem inocente. São várias as causas que determinaram sua posição hegemônica no mundo atual: a

existência da Inglaterra como potência colonizadora, o papel econômico dos Estados Unidos no século XX, a presença das corporações multinacionais, as transformações tecnológicas (invenção do computador e de uma linguagem informatizada), o peso de uma indústria cultural marcada por sua origem norte-americana. Seria inconseqüente imaginar que a imposição de uma língua se faz à revelia das relações de força. Como no passado, o árabe no mundo islâmico, o latim no Império Romano, o poder cumpre um papel central na sua difusão.

Assim, há todo um conjunto de fatores sócio-político-culturais que contribuem para que o interesse pelo estudo do inglês seja cada vez mais promovido, havendo, conseqüentemente, um maior número de pesquisas desenvolvidas nessa área em comparação com o número de investigações feitas sobre o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras de menor prestígio internacional, como é o caso do espanhol. Embora o ensino da língua espanhola tenha recebido muito mais destaque ultimamente, as estatísticas mostram que ele ainda não conquistou um grau de prestígio mundial comparável ao inglês².

Vale ressaltar ainda que, buscar entender quem são, hoje, os atores sociais envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, parece-me ser de suma importância para a otimização desses processos. Como pensar currículos de LE, se pouco se sabe sobre aqueles que irão vivenciá-los? Como elaborar conteúdos programáticos, materiais didáticos, instrumentos de avaliação, se pouco sabemos sobre quem vai desenvolvê-los, utilizá-los, aplicá-

² Conforme artigo de Miguel Angel Trenas no jornal espanhol *La Vanguardia* de 11/09/02. Ver também o artigo do jornal *El País* sobre o mesmo assunto de 11/09/02. Ambos no Anexo 1.

los? Ou para quem eles serão desenvolvidos, utilizados, aplicados? Parece haver, no entanto, uma carência de pesquisas referentes às mobilizações identitárias dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino/aprendizagem de LE, pois são raras as investigações que focalizam o aluno ou – o que me interessa mais especificamente neste estudo – a identidade do professor de LE.

No que se refere às pesquisas sobre a identidade do professor de LE merecem destaques dois trabalhos relevantes para a Lingüística Aplicada. A pesquisa de Ortale (1995) discute a identidade social do professor de língua italiana por meio da análise da interação deste com um aluno em situação de aulas particulares. Na área do ensino de língua inglesa, a recente pesquisa de Baghin-Spinelli (2002) utiliza o aparato teórico da análise de discurso de linha francesa para discutir os processos identitários do professor em formação. E o que a literatura especializada tem a dizer sobre a natureza das mobilizações identitárias do professor de espanhol?

No que se refere especificamente ao ensino de espanhol, pode-se facilmente constatar, no *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, por exemplo, a existência de um grande número de pesquisas sobre os aspectos gramaticais da língua espanhola. Há também uma pletora de trabalhos sobre literatura hispano-americana realizados na Universidade de São Paulo (USP). Os artigos publicados na revista eletrônica *Hispanista*³, também versam sobre literatura, em sua grande maioria. Percebe-se que mesmo trabalhos recentes ignoram as questões identitárias, como o de Marques (2001), por exemplo, que focaliza exclusivamente

³ *Hispanista* está disponível na seguinte página eletrônica: www.hispanista.com.br. Nesta página pode-se encontrar todos os números anteriormente publicados com artigos diversos sobre língua e literatura hispânica.

as abordagens de ensino de espanhol como LE utilizadas por duas professoras que ministram aulas em um curso de licenciatura em Letras. Desta forma, é possível afirmar que, se pesquisas que tematizam a identidade do professor de LE, de um modo geral, são raras na literatura acadêmica, elas parecem inexistir por completo quando o foco de interesse é o profissional de ensino de espanhol.

Face ao exposto até o momento, o tema proposto para esta pesquisa justifica-se por dois motivos: primeiro, há uma carência generalizada de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de língua espanhola como LE no Brasil; segundo, parece não haver pesquisa alguma sobre o assunto a ser especificamente abordado nesse estudo – a identidade do professor de espanhol como LE.

1.3 – OS OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é empreender um estudo exploratório que possa lançar luz sobre o processo de construção identitária do professor de espanhol como LE em um contexto de ensino (descrito a seguir) muito particular, embora não atípico. Mais especificamente, esta investigação objetiva contribuir com subsídios para: a) planejamentos de cursos direcionados à formação de professores de espanhol como LE e b) investimentos feitos nas áreas em que esses profissionais atuam, ou seja, na elaboração de currículos e materiais didáticos para o ensino de espanhol como LE.

Com vistas a atingir os objetivos acima, parti, inicialmente, de uma pergunta ampla – ***Como se dá o processo de construção identitária do professor de espanhol LE?*** Contudo, como a identidade não é uma essência, não é um fator

isolado, já que ela é construída em processos de interação social (cf. Hall, 1998, 2000; Peirce, 1995, 1997; Maher, 1996, 1998) é preciso verificar a natureza das relações que o professor estabelece com outros para se constituir identitariamente como sujeito. Assim, conforme aponta Britzman (1986), não é possível conceber o processo de construção da identidade do professor sem pensar a sua relação com seus alunos, com a própria LE que ensina e com a instituição onde trabalha. Sinalizam na mesma direção as palavras de Tardif (2002:11):

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Sendo assim, a pergunta inicial foi desdobrada em quatro outras, a saber:

- a) **“De que forma a relação do professor de espanhol com a instituição onde ele atua termina por constitui-lo?”;**
- b) **“Que relação o professor de espanhol como LE estabelece com o seu ‘objeto de ensino’, isto é, com a língua espanhola, e como esta relação afeta sua identidade profissional?”;**
- c) **“De que forma a relação do professor de espanhol com o material didático que ele utiliza contribui para defini-lo identitariamente?” e**
- d) **“De que maneira os alunos de espanhol como LE contribuem para determinar a identidade profissional de seu professor?”.**

1.4 – O CONTEXTO DE PESQUISA

A instituição de ensino referenciada neste estudo foi a filial campineira de um centro de informática sediado em Brasília – DF⁴. Nos últimos anos tal centro vem implantando, além de cursos de informática, cursos de inglês e espanhol em várias cidades do Brasil. No interior paulista – Campinas inclusive – ele fez parceria com a prefeitura local e com uma organização não-governamental sem fins lucrativos para oferecer seus cursos a um preço acessível. De acordo com o *folder* da escola o aluno deveria apenas pagar uma taxa de 75,00 reais pelo material didático do curso básico de inglês, de espanhol ou de informática para poder freqüentar o curso escolhido durante seis meses, com direito a uma hora e meia de aula por semana, sem quaisquer outros custos adicionais.

O período em que foi feita a geração de dados⁵ que será utilizada neste trabalho compreendeu as aulas do curso de espanhol inaugural da instituição, curso este que teve seu início em maio de 2001, com término previsto para novembro do mesmo ano. É preciso esclarecer, no entanto, que durante esse espaço de tempo houve momentos em que não foi possível ministrar aulas: tivemos férias em julho, algumas paralisações por falta de pagamento aos professores e, durante o mês de outubro, o prédio que a escola ocupava foi fechado devido a problemas de locação.

O total de alunos inscritos para todos os cursos oferecidos foi de aproximadamente 2300. Desse total, mais de 200 se matricularam no curso de

⁴ Sobre este centro houve a seguinte página na internet: www.pegaladiao2002.hpg.ig.com.br

⁵ Mason(1997:4) afirma que *a pesquisa qualitativa está baseada em métodos de geração de dados, métodos estes flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos*. A expressão “coleta de dados”, por outro lado, pode remeter, como acontece em algumas formas de métodos experimentais, a uma noção de contexto social rigidamente estruturado, distanciado da realidade, ‘natural’.

espanhol. Em todas as oito turmas de língua espanhola em que ministrei aulas, pude constatar uma enorme heterogeneidade entre os alunos. Em uma mesma sala de aula havia desde adolescentes do ensino fundamental e médio até graduandos, mestrandos e doutorandos de diversas áreas, além de pessoas de terceira idade (60, 70 anos).

Se a escola em questão não parecia obedecer a nenhum critério (interesse, faixa etária ou nível de escolarização) para compor suas turmas, é importante ressaltar que para ela, a formação específica de seu professorado também não parecia ser relevante: dentre os professores de línguas estrangeiras que compunham seu corpo docente no período em questão, apenas um dos professores de espanhol possuía graduação em Letras. O outro professor de língua espanhola, embora falante nativo desse idioma, era estudante de Engenharia e dentre os professores de inglês, dois eram acadêmicos de Jornalismo, um de Sociologia, enquanto que o outro possuía somente o diploma de ensino médio.

É necessário esclarecer, por fim, que, durante o período contemplado nesta pesquisa, nenhum recurso adicional (gravador, retroprojeto, pincel para quadro, etc) foi disponibilizado pela instituição aos seus professores.

1.4.1 – O PROFESSOR: PESQUISADOR E SUJEITO PESQUISADO

Conforme coloquei anteriormente, quando iniciei meu trabalho de docente de língua francesa sentia muito prazer em realizar tal tarefa, pois desde o ensino médio comecei a estudar esta língua, razão pela qual optei por fazer uma licenciatura em português/francês. Embora também minha atuação como

professor de espanhol tivesse sempre sido prazerosa, minha aproximação com esta língua e com seu ensino foi bastante diferente. Como não havia curso de graduação em língua espanhola na cidade onde morava, comecei a estudar espanhol em uma escola de línguas, motivado inicialmente por uma necessidade de tentar resgatar, no plano simbólico, um aspecto de minha história familiar: meu avô paterno, que não cheguei a conhecer, era de origem espanhola. Aprender espanhol significava, assim, uma tentativa de, nostalgicamente, incorporar à minha identidade uma faceta até então negligenciada. Quando terminei o curso, obtive, por meio de provas de proficiência os diplomas básico e superior de língua espanhola expedidos pela Universidade de Salamanca, Espanha.

Portanto, muito embora eu tenha tido uma formação para o magistério em LE (francês) e tenha um nível de proficiência em língua espanhola considerado adequado, careço de formação específica: nunca fiz, por exemplo, nenhum curso sobre a literatura produzida no mundo hispânico ou sobre as particularidades metodológicas que envolvem o ensino de espanhol para falantes nativos de português. Esta falta de formação específica veio à tona na análise dos dados desta pesquisa (ver Cap. 3), revelando uma fragilidade identitária do professor aqui especificamente observado e sugerindo ser tal traço constitutivo da identidade de muitos professores de espanhol no Brasil.

No que diz respeito ao fato de eu ter pesquisado minha própria prática pedagógica, Lampert (2000:88), esclarece que foi *a partir dos anos 70 que a pesquisa qualitativa ajudou a abrir a pesquisa educacional para questões de significado, perspectiva, auto-avaliação e propósitos e, nesta abertura, surgiu o professor pesquisador*. Para a autora ainda há um preconceito entre professores

em relação à condução de pesquisa etnográfica em sua própria sala de aula, devido ao caráter deste método científico e, sobretudo, a um certo ceticismo quanto à sua validade. Deste modo, observações, gravações em áudio e vídeo, notas de campo, não denotam, para muitos professores/pesquisadores, atividades legítimas de pesquisa, tampouco demonstram que estes estejam trabalhando com a ciência⁶.

Na base desta descrença há, na verdade, uma adesão, ainda que não explicitada ao paradigma positivista; paradigma este que nega a possibilidade de um pesquisador fazer ciência procurando descrever o que, na sua visão, isto é, na sua interpretação, está ocorrendo no seu próprio contexto de ensino/aprendizagem. No entanto, em qualquer tipo de pesquisa que fazemos, estamos apenas tentando realizar algum tipo de interpretação, ou seja, quer esteja analisando outro professor ou a mim mesmo, estarei sempre interpretando as leituras feitas de um determinado objeto, assunto, fato, etc, uma vez que, ao contrário do que pregam os positivistas, não existem verdades ou significados únicos, absolutos (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:138-139).

1.5 – A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS

Para a execução do estudo aqui relatado, optei pela realização de uma pesquisa de base etnográfica, ou seja, esta é uma investigação que coloca em foco a percepção que os participantes têm da interação via linguagem e do contexto social em que estão envolvidos (Santos, 1997). Desta forma, estive na

⁶ Um colega que faz doutorado em literatura riu muito quando lhe descrevi minha pesquisa. Ele perguntou em um tom bastante sarcástico: “Você vai fazer aquilo de ficar gravando aulas e depois transcrever? Para que serve isso”?

sala de aula, o espaço social onde se deu o ensino/aprendizagem, para realizar, parcialmente, a geração de dados por meio de instrumentos sugeridos por Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit:140-141):

a) Gravação de aulas em áudio e vídeo.

A escolha das turmas nas quais as gravações foram feitas deu-se a partir da possibilidade do professor pesquisador transportar o gravador e a filmadora utilizados nos horários pré-estabelecidos. Tais equipamentos foram conseguidos por meio de empréstimo, uma vez que, como já dito, a escola não disponibilizava estes recursos ao seu corpo docente. A maioria das gravações ocorreu, então, em duas turmas eleitas como fontes primárias de dados: na turma de terça-feira (18:00 horas) e na de quinta-feira (15 horas). Doze (12) aulas foram gravadas em fitas cassetes e duas (2) aulas em vídeo. Foram gravadas (áudio) duas aulas de cada unidade do livro didático trabalhada. Gravações esporádicas em outras turmas forneceram dados suplementares.

b) Diários de campo.

Foram elaborados diários semanais de todas as aulas ministradas nas oito turmas.

c) Questionários

Questionários contendo perguntas acerca de informações pessoais, da experiência anterior com a aprendizagem de outra LE e do porquê da escolha pelo espanhol foram aplicados aos alunos de minhas oito turmas. Um exemplar do questionário utilizado pode ser visto no Anexo 2.

Além destes instrumentos de geração de dados, foram utilizadas na análise as correspondências eletrônicas trocadas entre o professor e os alunos. Esta troca de mensagens eletrônicas surgiu porque, inicialmente, a escola havia dito que disponibilizaria a sala de informática para que os alunos tivessem acesso à internet e a *CD-ROOM* específicos para aperfeiçoarem o estudo da LE escolhida. Como isso não aconteceu e a escola não possuía nenhum outro tipo de recurso (sequer mimeógrafo) para que o professor pudesse oferecer materiais extras aos alunos, decidi com eles, então, que usaríamos a internet para nos comunicarmos em espanhol. Desse modo, durante todo o decorrer do curso, fizemos uso do correio eletrônico para troca de mensagens. Todo esse material gerou um *corpus* de dados composto de aproximadamente cem *e-mails* que se mostraram relevante e serão referenciados em todas as categorias de análise. Destaco ainda que o manual didático *Español sin fronteras* (volume 1), elaborado e publicado no Brasil em 1997, fará parte do *corpus* desta pesquisa, integrando a análise de dados no Capítulo 3.

Por se tratar de uma pesquisa de base interpretativista, nesta investigação não se fará uso de validação ou se buscará fazer generalizações a todo custo, assim como ocorre em pesquisas positivistas. A triangulação dos dados será feita, pois esta é necessária para poder melhor analisar a intersubjetividade – busca de convergência de subjetividades - neles presente. Conforme explica Oliveira (1995:34),

(...)tal como as linguagens, os horizontes não se excluem de um modo absoluto, mas se interseccionam e muitas vezes se fundem. E propiciam, por conseguinte, o exercício pleno da

intersubjetividade – que não se confunde com subjetividade – nos domínios privilegiados da investigação etnográfica. Investigação que revitaliza o pesquisador e o pesquisado enquanto individualidades explicitamente reconhecidas, uma vez que a própria biografia deste último pode ser a autobiografia do primeiro.

Desse modo, devo esclarecer que, embora nesta dissertação o pesquisador e o pesquisado sejam o mesmo sujeito, no momento das análises, notar-se-á que o texto está na terceira pessoa. Essa escolha foi feita como forma de evitar uma exaustão do uso da primeira pessoa, sobretudo dos pronomes possessivos meu/minha. Também justifico essa escolha como um recurso para que o pesquisador/pesquisado, enquanto produtor⁷, possa melhor olhar para os seus dados e questionar-se a si mesmo.

Conforme explica Brandão (2002:48), embora essa estratégia possa parecer um mascaramento, este é também uma outra forma de constituição da subjetividade. Nesse processo, *o sujeito perde o seu eixo então centralizado num eu todo poderoso, monolítico, descentrando-se e dispersando-se ou para outras formas do paradigma da pessoa ou para outros papéis que assume no discurso.* Assim, fica evidente que o outro é parte integrante do sujeito, não mais centrado em seu ego.

Completando com as palavras de Oliveira (op. cit.:32-33) que versa sobre o olhar do pesquisador na antropologia etnográfica, percebe-se que:

⁷ O termo produtor é a tradução do francês “escripteur”. Acredito ser mais adequado que o uso do termo escritor ou autor.

*Elege-se com isso uma sorte de **saber negociado**, produto de relações dialógicas, onde pesquisador e pesquisado articulam ou confrontam seus respectivos horizontes. As interpretações geradas nesse “encontro etnográfico” (...) obedecem à dinâmica daquilo que os hermeneutas chamam de fusão de horizontes. E o texto que procura elaborar como resultante final desse confronto (termo quem sabe melhor do que encontro) não pode estar mais submetido a um autor todo soberano, único intérprete de seus dados; mas deve integrar de alguma maneira o saber do Outro e, se possível, ser polifônico, onde as vozes dos Outros tenham a chance de serem ouvidas.*

Esclareço, por último, que não é minha intenção, com esse estudo de caso, encontrar soluções *a la carte* para a minha prática docente ou para outros professores. A contribuição de uma pesquisa ocorre, creio, quando esta provoca questionamentos e/ou deslocamentos. Caso procurasse dar receitas, estaria apenas fornecendo um paliativo temporário para um problema pedagógico (o ensino de LE - espanhol no meu caso) que exige constantes e profundas discussões, e não estabilizações tecnicistas. Caso assim o fizesse, estaria simplesmente saindo de um sistema desestruturado – o problema do ensino do espanhol no Brasil atual - para tentar impor outro modelo. Isso é corroborado e reforçado por meio do próprio tema abordado nesta dissertação – identidade - que na visão pós-estruturalista, como discutido no próximo capítulo, é considerada dinâmica, mutável e não fixa.

...

Esta dissertação inclui três capítulos e uma seção sobre considerações finais, além da referência bibliográfica e de alguns anexos. O primeiro capítulo contém, na introdução, o problema gerador da pesquisa e, em seguida, sua justificativa e objetivos, o contexto pesquisado, o professor pesquisador e sujeito pesquisado, além de fornecer esclarecimentos sobre o modo de geração dos dados e a metodologia de análise utilizada.

O segundo capítulo se inicia com um breve histórico sobre o ensino do espanhol no Brasil, seguido de uma discussão teórica acerca do conceito de identidade e sua relação com o ensino de LE. Há também, neste capítulo, discussões teóricas sobre a força da instituição-escola, a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa e, por último sobre o livro didático de LE.

O terceiro capítulo apresenta a análise do *corpus* em questão. Discute-se, então, o processo de construção da identidade do professor pesquisado a partir dos dados gerados. As categorias de análises estabelecidas foram as seguintes: a relação do professor com a instituição em que atuou, com a língua estrangeira⁸ e com o livro didático utilizado.

⁸ Evidentemente nesta categoria está incluída a cultura, pois esta não é dissociada da língua (Bakhtin, 1986).

CAPÍTULO 2



*A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria
Tenho mãe
Quero fratria.*
C. Veloso

Este capítulo objetiva, primeiramente, apresentar um breve histórico do ensino da língua espanhola no Brasil. Nesse histórico, comento o surgimento do Mercosul, o que impulsiona(ou) o ensino e aprendizagem do espanhol e discuto, também, o discurso hegemônico presente nesse desejo de aprender o idioma em foco. Em seguida, resenho as teorias sobre o conceito de identidade e aponto sua relação com o ensino/aprendizagem de LE. Há ainda neste capítulo uma seção sobre alguns aspectos teóricos referentes às categorias de análise a serem focalizadas neste estudo, a saber: o papel da instituição-escola, a concepção de língua(gem) adotada e o livro didático de LE.

2.1 – O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o espanhol renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro. As cifras relativas à expansão da língua espanhola estão cada vez mais altas em toda a extensão territorial brasileira, merecendo destaque a região sudeste, sul e as áreas de fronteira com os países de fala hispânica, conforme nos relata Cruz (2001).

Para melhor compreender esse fenômeno de expansão, discorro, no que se segue, sobre a história do ensino da língua espanhola no Brasil, não sem antes apontar a escassez das referências bibliográficas sobre o assunto face às exigências de uma dissertação de mestrado.

2.1.1 – OS SEUS PRIMÓRDIOS

A gramática da língua espanhola de autoria de Antenor Nascentes é uma das primeiras obras de referência utilizada no ensino deste idioma no Brasil. Datada do início da década de 30, esta obra traz um estudo gramatical do espanhol comparado ao português. Outra obra considerada referência para os estudos da língua espanhola no nosso país é a gramática de Idel Becker, da década de 40. Semelhante à obra de Nascentes, o trabalho de Becker também faz uma apresentação das regras gramaticais baseada na norma padrão do espanhol e compara semelhanças e diferenças entre essa língua e o português, além de acrescentar fragmentos de textos literários e poesias diversas de autores hispânicos. Ambos os autores direcionam seus livros para aprendizes brasileiros de espanhol.

Embora considerados importantes por terem sido os primeiros a se preocuparem com o ensino do espanhol no Brasil, Celada e González (2000:50) afirmam que *os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o manual de Becker consolida e consagra* (grifos meus)⁹. Em outras palavras, esses estudos pioneiros ajudaram a impor e a legitimar, sobretudo entre estudantes e muitos professores brasileiros de espanhol como LE, a crença ingênua de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças e falsos cognatos. Prova disso é a vasta quantidade de dicionários de *falsos amigos* ou listas de vocabulário divulgado em manuais

⁹ A tradução da citação de Celada e González e das demais citações traduzidas neste trabalho são de minha responsabilidade.

didáticos. Dessa forma, acredita-se que com o domínio do léxico haverá a aquisição de *uma competência imediata, quer dizer, de apropriação espontânea da língua do outro* (Celada e González, op.cit:42). Os comandos da multi(mídia) –, as publicidades de escolas de línguas, particularmente na mídia televisiva, jornais, *CD-ROOMS*, revistas, livros, etc – também perpetuam e reforçam o discurso hegemônico do espanhol como língua fácil para nós brasileiros.

Ainda sobre a história do ensino do espanhol no Brasil, de acordo com Kulikowski (2000), ele está presente na Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação, em 1934. Segundo essa autora, a disciplina “Língua Espanhola” fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, ao lado do inglês, do francês, do latim e do grego. Devido às reformas efetuadas no sistema educativo brasileiro na década de 60, por um lado, e ao espaço que foi conquistando a língua inglesa como LE no cenário mundial, por outro, o espanhol e o francês perderam terreno, não só no mundo todo (Pennycook, 1994), mas também no Brasil. Quanto ao grego e ao latim, línguas clássicas, estas foram eliminadas do currículo do ensino médio brasileiro na década de 60. É assim que, conforme coloca Rajagopalan (1999), o caráter multilíngüe do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês.

Kulikowski (op. cit) afirma que embora houvesse a possibilidade de se fazer um curso de graduação em espanhol na USP em 1964, a procura pelo curso era pequena, uma vez que as perspectivas que o estudo da língua espanhola oferecia eram bastante limitadas. Por todos esses motivos, essa língua seguiu meio adormecida e esquecida por longos anos. Para Celada e González (2000:37) isso

se deve ao fato de que *o espanhol é uma língua que no Brasil foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber*. As autoras acrescentam, ainda, que o português também era desconhecido pelos hispânicos, fato explicado, talvez, pelos encontros e desencontros de nossos povos na América Latina. Como afirmou o professor Fábio Magalhães (2002), diretor do Memorial da América Latina, em palestra proferida na Unicamp¹⁰,

O isolamento não é uma característica do Brasil. Colocamos nossa língua como um diferencial, mas todos os países latino-americanos sempre se comunicaram muito pouco entre si.

2.1.2 – UM FATO NOVO: O MERCOSUL

Embora o Mercosul, criado na década de 90, pareça ser algo inovador, a história de integração e cooperação no continente latino-americano teve início na segunda metade do século passado. A Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), criada em 1960 com o Tratado de Montevideu, foi a primeira tentativa de integração. Segundo Myamoto (2001), devido às mudanças políticas com a implantação de governos ditatoriais e interesses diversos entre argentinos e brasileiros, a ALALC não foi capaz de efetivar o desejo de integracionismo. Em 1969, idealizou-se o Pacto Andino, que também não obteve êxito. E, em 1978, o governo brasileiro firmou o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) com mais sete países. Seu objetivo era defender a região contra interesses externos. Como ambas as associações não conseguiram levar adiante seus objetivos, em 1980 a

¹⁰ Essa citação foi retirada de uma reportagem do Jornal da Unicamp que se encontra no Anexo 3.

ALALC foi substituída pela ALADI – Associação Latino-americana de Integração – a qual, dentre outros objetivos, pretendia integrar o continente.

O início dos anos 80 também foi desfavorável às realizações da ALADI devido às diversas mudanças no panorama político dos países envolvidos. Mas, com governos civis no poder, Brasil e Argentina assinaram, em 1985, os protocolos de integração regional, o que seria fator decisivo para a criação do Mercosul na década de 90. Esse estabelecimento de relações bilaterais rumo a integração teve, segundo Gadotti e Mânfió (1993:19), conseqüências marcantes nos planos políticos, econômicos, militares, culturais, etc.

Exemplificando mudanças no plano cultural brasileiro, podemos citar, a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP – criada em 1983)¹¹ e, em 1987, o surgimento do Instituto Latino-americano. Esses acontecimentos promoveram a aproximação entre os países do Cone Sul do continente americano¹², o que muito favoreceu a efetivação da união aduaneira (Mercosul) formada por quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (Chile e Bolívia são países associados). Nascida em 26 de março de 1991, essa união foi, em 1994, dotada de personalidade jurídica internacional¹³.

¹¹ A APEESP possui uma página na internet www.apeesp.com.br para que os professores possam associar-se e consultar os vários serviços que a associação oferece. Sobre as demais associações brasileiras de professores de espanhol, há a página www.sgci.mec.es. Dessas diversas associações resultou, em 2000, a criação da Associação Brasileira de Hispanistas (www.hispanista.com.br).

¹² Prova dos esforços para a integração dos países latino-americanos é a parceria entre o Memorial da América Latina e a UNICAMP, com o objetivo de desenvolver pesquisas em áreas diversas – ver jornal no Anexo 3. Ver também a reportagem sobre o intercâmbio entre UNICAMP e Universidade de Buenos Aires – Anexo 4.

¹³ As informações sobre o Mercosul foram obtidas em consulta à página www.comunica.es/mercosur.

Dentre as várias discussões que vêm à tona com o nascimento do Mercosul, surge uma que é de interesse desta dissertação: a corrida em direção ao estudo da língua espanhola no Brasil. De acordo com Cruz (2001:14),

no território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área.

Assim, se é verdade que já mesmo no período de gestação do Mercosul, a preocupação com o estudo do espanhol no Brasil podia ser notada – nos Anais do II Encontro de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, realizado em Curitiba em 1988 os pesquisadores já apontam os entraves e as perspectivas do ensino do espanhol e suas várias implicações para a integração da América Latina – é com sua criação que a Fênix, renascida, tem toda avidez para alçar o seu vôo em nosso país.

2.1.3 – A HEGEMONIA DO ESPANHOL PENINSULAR

Embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo recrudescimento do *boom* do ensino do espanhol no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizada para o ensino deste idioma é de origem peninsular. Isso se deve a dois fatos. Por um lado, a ausência de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o

ensino do espanhol falado e escrito na região. Por outro lado, a existência dessas mesmas políticas na Espanha, políticas estas que se materializam quando este país criou, concomitante ao Mercosul, o Instituto Cervantes,¹⁴ com o objetivo precípuo de divulgar a língua e a cultura espanhola pelo mundo.

Como a Espanha emerge, nos anos 80, das vicissitudes impostas por longas décadas de ditadura franquista e ingressa na União Européia, isso leva à criação de várias filiais desse Instituto em diversos países do mundo, desde a França ao Japão. No Brasil, há um Instituto Cervantes em São Paulo e outro no Rio de Janeiro. Esses centros oferecem cursos diversos, como, por exemplo, o de formação de professores de língua espanhola no nível básico e superior. Isso tem várias implicações para o ensino da língua espanhola no Brasil. Dentre elas, Bugel (1998:12) destaca:

*O fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas – o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras –, vem propondo pelo mundo afora [via Cervantes, como citado anteriormente] o ensino de uma variante apresentada como **espanhol padrão culto** [grifo da autora]. (...) Essa variante é ensinada por professores falantes nativos de outras variantes, consideradas padrão em seus respectivos países. Contudo, muitos desses falantes qualificam suas variantes – com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas – como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão proposta nos livros didáticos e fitas hoje disponíveis para o ensino do castelhano no Brasil.*

¹⁴ Para obter informações sobre este centro há duas páginas disponíveis: 1) Instituto Cervantes <http://www.cervantes.es> e 2) Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>

É interessante notar como o discurso hegemônico do espanhol peninsular se impõe não apenas aos professores hispano-falantes da América Latina, como apontado acima, mas está cristalizado também no imaginário de professores e alunos brasileiros. Isso pode ser explicado pelo preconceito existente quanto às variedades sociolingüísticas de um modo geral. Assim, muitos brasileiros acreditam, por exemplo, ser Portugal o lugar onde se fala bem o português. Certa vez, conversando com um professor de inglês, perguntei-lhe onde havia estudado o idioma. Ele respondeu que havia aprendido em Londres porque era de opinião que nos Estados Unidos as pessoas falam de forma errada. Ele continuou: “O mesmo se passa com alguém que aprende português aqui no Brasil; é um caos a língua falada neste país. O certo, se alguém quiser aprender português, é ir a Portugal”. Bagno (2002:30), ao discorrer sobre o preconceito lingüístico em relação ao português brasileiro, afirma e esclarece:

É curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa.

A questão do sentimento de inferioridade colocado acima por Bagno encontra eco na tese, sustentada por muitos brasileiros, de que falamos mal o português porque fomos colonizados pela classe baixa vinda da colônia. Argumento análogo serve de apoio para rejeitar as variantes latinas do espanhol no momento de se estudar esta língua, porque, conforme explica Domínguez

(1992), muitos autores difundem a crença de que os espanhóis que colonizaram a América eram originários de um extrato social de baixo nível, o que resultou na transformação da língua espanhola em um idioma popular e vulgar nos países latino-americanos. Logo, como nós, brasileiros, acreditamos ser inferiores em relação às nossas origens lingüísticas, também rejeitamos os falares de nossos vizinhos, classificando-os como feios, horríveis – atributos comumente encontrados nas falas de muitos professores e alunos brasileiros de espanhol.

Sugimoto (2002:12) explica porque os desencontros e o preconceito entre os povos da América Latina ainda persistem:

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarem a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América Latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento. De ‘cucarachos’ são chamados os latinos pelos yankees, preconceito que destilamos entre nós mesmos, visto que de ‘macaquitos’ são chamados os brasileiros pelos argentinos.

Desprezamos os outros porque nos vemos refletidos neles (colonizados, bárbaros) enquanto que o europeu *puro* vem à tona como modelo ideal. Mas, ao rejeitar o outro, como bem coloca Kristeva (1994:9), esquecemos que

(...) ele [o outro] é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-

nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades.

Desse modo, camuflam-se as diferenças locais para impor uma hegemonia lingüístico-cultural européia que acaba apagando nossas ricas culturas (a cultura chilena, a peruana, etc) e suas manifestações lingüísticas particulares, que constituem a nossa diversidade identitária latino-americana.

Tudo o que vem sendo dito explica, de uma maneira ou de outra, porque a Espanha é considerada a referência primeira do espanhol, o seu *locus* legítimo, a pátria-mãe do idioma. Há aqui uma relação de analogia entre as palavras Espanha / espanhol, assim como Portugal/português, o que reforça o mito do correto e do bem falar. Some-se a isso o fato da Espanha ser uma monarquia, o que lhe confere *status* e poder em relação aos países da América Latina por ela colonizados.

Mas, para que a supremacia da variedade peninsular do espanhol se mantenha é preciso que a Espanha, de acordo com Bugel (1999), além de continuar sendo parâmetro de referência em termos culturais, continue, no imaginário dos povos latino-americanos falantes de espanhol, sendo *vista como uma entidade homogênea em termos lingüísticos* (cf. Bugel, 1998:12). A suposta homogeneidade lingüística espanhola, não percebida nem mesmo por muitos nativos de países latino-americanos e também pela maioria dos professores e alunos brasileiros de espanhol, não se sustenta diante dos fatos: na Espanha

falam-se outras línguas (galego, catalão, etc) e vários dialetos (canário, murciano, etc), além do dito “espanhol padrão”¹⁵. E, embora o espanhol seja a língua oficial, conforme decretou a constituição de 1978 e conforme a tendência à *homogeneização sedimentada nos ideais de globalização da economia e mundialização da cultura* (Soares, 2001:32), há uma crescente disputa pela oficialização das línguas regionais minoritárias, como é o caso das reivindicações, por vezes violentas, do grupo ETA da região basca (Enkvist, 2002).

Assim, acostumados aos olhares e discursos que a mídia nos impõe, não nos apercebemos do pluriculturalismo e multilingüismo existentes no interior dos Estados-Nação europeus ou, se o fazemos, não os aceitamos. Acreditamos (professores e alunos brasileiros de espanhol) que a Europa uniu-se – sobretudo com a implantação em 2002 da moeda comum, o euro –, fortificou e homogeneizou seus países e povos. É importante frisar mais uma vez, no entanto, que no interior desse movimento de centralização há evidências explícitas da existência de fenômenos de nacionalismos periféricos, principalmente na Espanha. A luta pela independência está bem clara na Galícia, na região Basca e na Catalunha (Enkvist, op.cit)¹⁶.

¹⁵ Ver mapa lingüístico do espanhol peninsular no Anexo 5.

¹⁶ Hipotetizo que essa descentralização possa ser um fator para explicar o grande investimento por parte da Espanha no Brasil, não somente em termos lingüísticos, mas também em outros setores privados (o Grupo Santander comprou o Banespa, e a Telefônica comprou a TELESP). Há que se ressaltar, além disso, que aqui a língua vinda da península encontrou um ambiente frutífero para prosperar. Há, no Brasil, uma dimensão continental extraordinária (maior que o continente europeu), uma população numerosa e uma fragilidade política, pois saímos recentemente de uma ditadura militar e vimos, durante a era FHC, a implantação de uma política de abertura para o neoliberalismo.

2.1.4 – O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Sabe-se que ainda são poucas as universidades brasileiras que possuem cursos de Letras com habilitação em espanhol¹⁷. Sendo assim, a grande maioria dos professores de espanhol no Brasil são nativos desse idioma ou brasileiros que viveram em algum país cuja língua oficial é o espanhol, marcadamente a Espanha (como vimos, a referência padrão). Há ainda professores brasileiros que estudaram espanhol em escolas de línguas e possuem diplomas de proficiência lingüística. Mas, quer o professor seja um falante nativo ou um cidadão brasileiro, é preciso destacar que não parece ser importante uma formação universitária específica para atuar na área: não é incomum encontrarmos professores de espanhol que possuem somente o diploma de segundo grau. Kulikowski e González (1999:12), ao discutirem a questão da implementação do espanhol no Brasil, apontam que, como faltam profissionais preparados, *nessa situação de emergência [a escola] aceita falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com formação precária*.

Em termos metodológicos, Bordas (1991:31) também evidencia a situação preocupante do ensino do espanhol no Brasil ao afirmar que *há professores de espanhol que pensam – ingenuamente – que ensinar espanhol é começar a falar o idioma e a trabalhar sua gramática e seus textos e ponto final*. Por não ter formação específica, o professor de espanhol tende, evidentemente, a apenas reproduzir/seguir o modelo de ensino de LE que crê ser correto e que advém de

¹⁷ Dentre as universidades brasileiras que possuem o espanhol em seu corpo de disciplinas, seja na graduação ou em cursos de extensão, podemos citar as PUCs de Porto Alegre e de São Paulo, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade de São Paulo, a UNESP (campus de Assis e campus de São José do Rio Preto) e a Universidade Federal de São Carlos (Brabo Cruz, 2001:15).

suas experiências anteriores de aprendizagem, experiências estas quase sempre fundadas em abordagens gramaticalistas. Como esse tipo de abordagem baseia-se em uma concepção de educação bancária (Freire, 1982), o professor de espanhol delega ao aluno o papel de receptor passivo do conhecimento. Também em decorrência da falta de formação específica, muitos professores de espanhol no Brasil acabam centrando sua prática pedagógica exclusivamente no livro didático - geralmente imposto (Kulikowski e González, 1999). Ora, como a grande parte dos manuais de espanhol como LE existentes no mercado também seguem uma orientação estruturalista, o professor tende, dessa forma, a se tornar um mero reprodutor de um conhecimento já pronto e a língua fica desprovida de todo o seu caráter social, político ou cultural, conforme coloca Busnardo e Braga (1987), ao analisarem o mesmo problema encontrado em relação ao ensino de inglês no Brasil¹⁸.

Então, desprovida de formação adequada, a grande maioria dos professores reproduz práticas autoritárias de como ensinar, o que faz com esses profissionais se tornem técnicos, sem uma visão pedagógica crítica (Britzman, 1986). Assim, é fato comum nas práticas desses docentes impor um discurso hegemônico, considerado padrão - o que é uma forma de mutilação cultural -, descartando toda uma comparação crítica para o entendimento da língua e cultura da LE, conforme coloca Busnardo e Braga (op.cit).

¹⁸ Constata-se, assim, que o quadro preocupante não é prerrogativa apenas do ensino de espanhol como LE.

2.2 – O CONCEITO DE IDENTIDADE

2.2.1 – DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE

O conceito de identidade tem sido estudado em diferentes áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a psicologia, a psicanálise, a antropologia, a sociolinguística, a análise de discurso, a linguística aplicada, etc. Cada uma dessas áreas tem, evidentemente, gerado trabalhos que enfatizam diferentes aspectos desse conceito. Segundo Gumbrecht (1999), a história do conceito de identidade iniciou-se há aproximadamente 2500 anos. É um conceito filosófico que começou com Parmênides para quem seu uso seria ontológico, ou seja, o objetivo da questão da identidade era provar que as coisas são o que são. Segundo esse autor,

(...) a tradição ontológica centrada no conceito de identidade leva àquela visão arcaica, mas utópica e nostálgica também, de uma autenticidade, de uma possibilidade de se aproximar das coisas “originais” tais como são (Gumbrecht, op.cit.:117).

No século XVII, o filósofo René Descartes (1595-1650) estabeleceu o princípio dicotômico entre corpo e mente, dando, assim, à consciência (cogito) o lugar da *razão* em oposição ao universo da *desrazão*. Desse modo, *o pensamento inconsciente foi então domesticado, quer para ser integrado na razão, quer para ser rejeitado na loucura* (Chinalli, 2002:14). Esse postulado cartesiano foi, e ainda é, referência para a teoria humanista da identidade. Esta teoria apóia-se, não só em Descartes, mas também na psicologia cognitiva para elaborar um de seus

pressupostos básicos, isto é, de que cada indivíduo tem uma essência, única, fixa e coerente.

Outra parte importante da história do conceito de identidade inicia-se com Freud no final do século XIX e início do século XX. Diferente do conceito ontológico tradicional, ou seja, do controle do inconsciente, com a psicanálise, temos, não uma preocupação com a autenticidade, mas com momentos de identificação. Essa identificação se produz no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo. A relação é de A para B, por exemplo, o professor não necessita necessariamente do aluno para constituir-se como sujeito. Freud também reelabora o conceito de inconsciente, afirmando que este é um lugar desconhecido pela consciência (Chinalli, op. cit, p.15). Já Lacan, no século XX, reformula esse processo de identificação afirmando que a relação é inversa à proposta por Freud, pois é B que produz A. Dessa forma, por exemplo, o aluno é o outro que constitui o professor.

Segundo Gumbrecht (op. cit), nos anos 40, 50 e 60 a sociologia classifica a identidade como *social* (descrição) e *pessoal* (narrativa). A identidade social seria, por exemplo, uma resposta como *Sou professor(a)/estudante* à pergunta *Quem é você?* Esse tipo de resposta é sempre uma descrição. Caso a resposta fosse em direção a uma definição de identidade pessoal (*Me chamo..., Tenho ... anos, etc*), ela seria uma narrativa, uma estória.

Mais recentemente, Castells (1999:22) define identidade como *o processo de construção do significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos inter-relacionados o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado*. Para construir esse significado no processo identitário, os

atores sociais organizam-se no tempo e espaço. Este autor enfatiza o conceito de identidade coletiva a partir de um ponto de vista sociológico. Para este pesquisador, devido a essa profusão de sentidos advinda da definição acima, faz-se necessário distinguir *identidade* (fonte de significado) de *papel* (normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade).

Para Orlandi (2000:49), na posição de analista do discurso, a identidade é a evidência do sujeito. Dessa forma, tenho uma identidade relativa a outras: ora assumo a identidade de professor, ora a de aluno, ora a de filho, etc. De acordo com o momento em que me coloco como sujeito é que minha identidade se revela. Se digo, por exemplo, “Saí mal na prova”, estou evidenciado a minha identidade de aluno. Ele está sendo dito pela sua posição (aluno) e isso o significa e lhe dá identidade.

No que se refere às pesquisas sobre a questão da identidade em segundas línguas, estas também se orientam por diferentes abordagens, conforme aponta Hansen e Liu (1997). Segundo as autoras, um trabalho de grande contribuição para a área de línguas é o desenvolvido pelo psicólogo Tajfel, nas décadas de 70 e 80. Este pesquisador afirma que a identidade social é derivada do grupo ao qual o sujeito pertence. Embora Tajfel considere a identidade social como dinâmica e discuta os ***multiple group memberships***, ele não considera a dinamicidade existente no interior desses grupos, o que, na visão das autoras, é uma falha.

Apoiados na teoria de Tajfel, Giles and Johnson (1981, 1987, apud Hansen e Liu, 1997), também na década de 80, desenvolvem a teoria etnolingüística da identidade, enfatizando o papel da língua como fator relevante para o pertencimento a um dado grupo e para a constituição da identidade social. A

crítica feita a estes dois autores é devido ao fato de eles não considerarem certas características que também marcam a diferença entre os indivíduos no interior do grupo social (etnicidade, língua, aparência, personalidade), uma vez que, conforme esclarece Hansen e Liu (op.cit:569),

não somente os grupos étnicos diferem em comportamento, língua e manifestação de uma identidade, mas indivíduos dentro de cada grupo também diferem em cada um desses elementos.

Gumperz e Heller (1982, apud Hansen e Liu, 1997), sociolinguistas interacionais, desenvolveram, nas décadas de 70 e 80, uma teoria da identidade social, assim como Giles e Johnson. Para aqueles autores a identidade social é, em grande parte, mantida e estabelecida por meio da linguagem. Embora a sociolinguística interacional tenha trazido grandes contribuições para os estudos da identidade em segundas línguas, Hansen e Liu (op.cit:572) afirmam que

(...) como a língua é um forte marcador étnico e a manifestação de uma cultura específica, poder-se-ia perguntar se a língua como único foco de estudo não diminuiria o escopo da pesquisa em identidade social, debilitando, assim, todas as perspectivas de fatores múltiplos que interagem para formar uma identidade social.

Dessa maneira, se atribuímos a construção da identidade a um único determinante estaremos criando estruturas fixas para entendê-la, ao invés de tentar compreendê-la em sua complexidade múltipla. Conforme esclarece Hansen e Liu (1997:574), a identidade social deveria ser explorada como um contínuo dinâmico que permitisse a fatores diversos, não somente a língua, inter-

relacionarem-se de um modo complexo, sem inícios, nem fins. Isto porque a identidade não está alojada apenas na materialidade lingüística (língua): a identidade é sempre uma questão discursiva, o que inclui a historicidade e o ideológico (Maher, 1998).

Também no campo aplicado, Coracini (2000, 2002), adepta do viés discursivo, apóia-se na psicanálise para estudar a configuração da identidade e sua relação com a LE. Para esta autora, a identidade deve ser considerada no sentido de processo identitário, complexo e heterogêneo, do qual podemos apreender somente momentos de identificação. Desse modo, a identidade é o lugar da falta, do desejo de completude, de alienação constitutiva do sujeito.

Ponto de vista semelhante é defendido por Serrani-Infante (1998), outra lingüista aplicada, a qual afirma que para compreender a relação identidade e LE é necessário trabalhar os processos identificatórios do sujeito e sua relação com a língua e o discurso. Também para esta pesquisadora, igualmente adepta do viés discursivo, a identidade é um conceito incompleto, assim como a linguagem.

Ainda no âmbito de pesquisas com segundas línguas, adoto a proposta de Peirce (1995) que tem se mostrado de grande relevância para o entendimento da questão da identidade. Esta pesquisadora investiga a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social complexo. Sua intenção é desenvolver uma teoria que integre o aprendiz de língua ao seu contexto. Peirce afirma que o conceito de indivíduo necessita ser reavaliado, uma vez que a identidade social é múltipla e não una como freqüentemente se acredita. Assim, a autora critica a homogeneidade com a qual, muitas vezes, é entendida a identidade porque se

deve considerar a heterogeneidade do mundo social no qual o indivíduo está inserido¹⁹.

Embora a pesquisa da autora canadense seja sobre os aprendizes de L2 (contexto de imersão), interessa-me, para a pesquisa que aqui proponho, conceitos discutidos em seu trabalho tais como: subjetividade, língua e poder. Esses conceitos foram tomados do trabalho de Weedon (1992), uma pesquisadora que trabalha com feminismo e pós-estruturalismo.

Para Weedon, a subjetividade inclui os *pensamentos conscientes e inconscientes e emoções do indivíduo, a sua percepção, o seu modo de entender o mundo e com ele relacionar-se* (Weedon, op.cit.:32). Nessa perspectiva a experiência individual e poder social estão relacionados, pois a subjetividade é produzida em diversos lugares sociais os quais são, todos, estruturados pelas relações de poder e, é a partir destas relações que a pessoa assume diferentes posições subjetivas, tais como: professor, aluno, etc. (cf. também Peirce, 1995:15). Estas relações podem ser conflituosas, uma vez que o sujeito não é passivo e a língua que o permeia, por meio do discurso, é um lugar de luta, mudanças e contestações. Peirce e Weedon afirmam ainda que a subjetividade é um lugar de interpretação do outro, e não uma representação do mundo real, uma vez que a subjetividade está atravessada pela linguagem e esta não é transparente.

¹⁹ Embora não tenha se mostrado relevante para esse trabalho específico, é interessante refletir sobre a dicotomia proposta por Peirce (1997:420). A autora diferencia identidade social de identidade cultural. O primeiro conceito é definido como sendo a relação entre o indivíduo e o mundo social amplo, mediado por instituições como famílias, escolas, locais de trabalho, serviços sociais e tribunais. Tal relação deve ser entendida como referência à raça da pessoa, ao gênero, à classe social ou à sua etnia. Já o segundo conceito se refere à relação entre indivíduos e membros de um grupo que dividem uma história comum, uma mesma língua(gem) e modo similares de entender o mundo.

No que diz respeito à língua(gem), Weedon (1992:21) a define como o *lugar onde formas possíveis e atuais de organização social e suas conseqüências sociais e políticas são definidas e contestadas*. E a autora ainda acrescenta que é também o lugar onde o sentido de si e a nossa subjetividade são construídos.

É importante ressaltar que os conceitos de sujeito e subjetividade na visão pós-estruturalista são diferentes daqueles encontrados na concepção humanista. Para o pós-estruturalismo o sujeito é diverso, contraditório, descentrado e múltiplo, ou seja, ativo e não constituído por estabilidade, conforme propõe o humanismo.

Foge do escopo deste trabalho discutir a gênese da teoria pós-estruturalista, porém cabe esclarecer que tal conceito, como explica Peters (2000:28),

pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo é, ele próprio, questionável”.

O pós-estruturalismo, completa o autor, *é decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes*. O fato de usar a teoria pós-estruturalista para o desenvolvimento deste trabalho, não significa que ela fornecerá respostas a todas as questões. A sua adoção se justifica porque tal teoria oferece um arcabouço teórico útil para entender os questionamentos a serem feitos sobre identidade, tema desta dissertação.

Para os intuits desta pesquisa o que é importante, é ressaltar que a noção de sujeito pós-moderno adotada é conceituada como isento de identidade fixa,

permanente ou essencial, uma vez que ele *assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um “self” coerente* (cf. Hall, 1998:12) Desse modo, a nossa subjetividade é processual, contraditória e provisória, sendo constantemente reconstituída no discurso a cada vez que falamos, pois somos constituídos pela pluralidade da linguagem que nos oferece vários modos de interpretar nossas vidas, o que implica em diferentes versões de nossas experiências (Weedon, 1992:85). Em suma, para a compreensão do processo de construção identitária do professor de espanhol focalizado neste estudo, considerar-se-á, seguindo Weedon, a) a natureza múltipla do sujeito, b) a subjetividade como um lugar de luta e c) a subjetividade como sempre mutável.

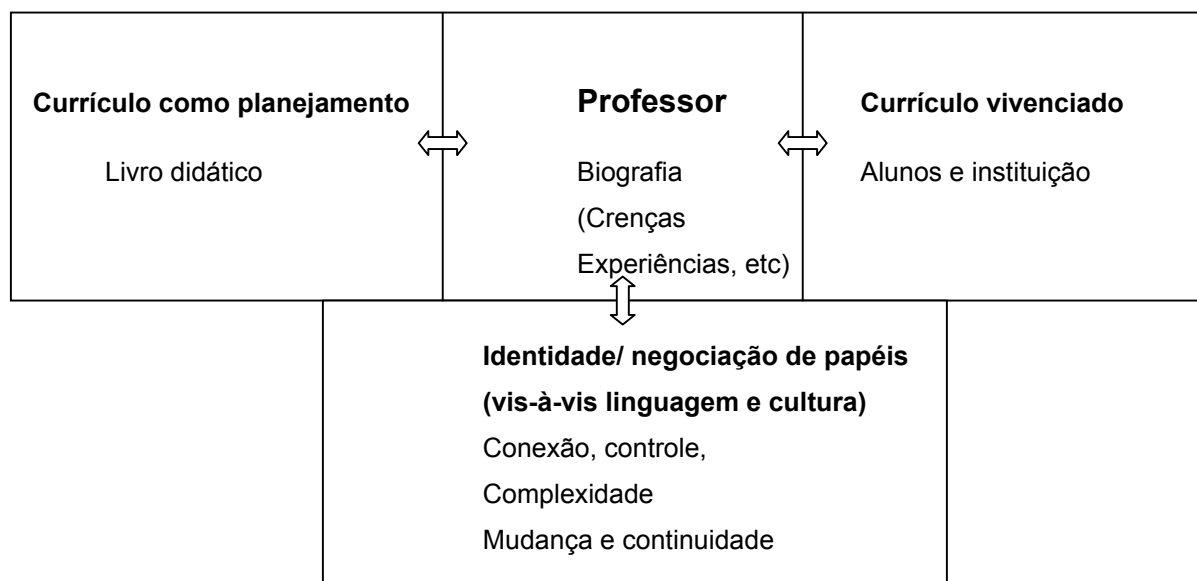
São também relevantes para o desenvolvimento desta dissertação as implicações do trabalho sobre a formação de professores desenvolvido por Britzman (1986). Esta pesquisadora analisou alunos em momentos de estágio durante seus cursos de formação para o magistério em inglês como L2 para verificar as crenças e os mitos que poderiam direcionar suas práticas pedagógicas futuras e seus processos identitários como professores.

Dentre as crenças encontradas, uma das mais difundidas é a de que **a experiência faz o professor**, ou seja, na graduação ele teria contato com teorias, métodos e habilidades e, só posteriormente, quando a escola lhe oferecesse a sala de aula, o currículo e os alunos é que o professor começaria a criar o seu estilo profissional. Paralelamente a esta crença, existe outra bastante comum entre os professores de LE: **basta saber a língua alvo para dar aula**. Outra também muito freqüente é a de que **ensinar LE é uma prática behaviorista**, isto

é, basta que o professor modele comportamentos (estímulos) e responda adequadamente à imitação feita pelo aluno do modelo fornecido para que a aprendizagem se efetive.

Além dessas crenças, Britzman analisa três mitos culturais que contribuem para oferecer ao professor visões de poder, autoridade e conhecimento por meio da estrutura escolar, criando um conjunto de imagens ideais, definições, justificativas e medidas do modo de pensar e agir, além de manter uma visão naturalizada da realidade. Os mitos discutidos pela autora são: a) **tudo depende do professor** (assim, ele controla a classe, pois tem o poder); b) **o professor é um expert** (deve conhecer tudo sobre o currículo e língua-alvo, quer dizer, tudo o que está no livro didático); c) **os professores se autoconstróem** (têm o dom, nascem para tal profissão, têm talento).

O quadro a seguir, elaborado por Duff e Uchida (1997), com base no trabalho de Britzman (1986), mostra como são analisados os processos de construção da identidade do professor a partir dos elementos da estrutura escolar que fazem parte de sua atividade docente.



Esse quadro abrange a complexidade dos vários fatores que, associados, estão em jogo no processo de construção da identidade do professor. Sua biografia se encontra no centro, pois esta desempenha um papel importante na constituição identitária do docente. Suas crenças e a experiência acumulada durante sua vida escolar informam o seu conhecimento sobre o mundo do estudante, sobre a estrutura escolar e sobre o currículo.

O currículo planejado é onde o professor encontra o conhecimento para passar aos alunos. Ele é o seu apoio e garante autonomia para ensinar e legitimar o seu poder. Já o currículo vivenciado define a composição da classe (os alunos), as imagens do conhecimento, o estilo de trabalho a desenvolver, o *status* e os papéis do professor e alunos. Embora os currículos apareçam somente como organizadores de uma estrutura, eles têm conseqüências no plano social, econômico e político-ideológico do ensino/aprendizagem da LE (cf. Britzman, 1986).

Há de se considerar ainda vários outros elementos, como a conexão, o controle, a complexidade, a mudança e continuidade. A **conexão** permite aos alunos e professor entrarem em novos espaços interculturais; o **controle** delega ao professor (sem experiência) o poder em sala de aula e faz com que o ensino seja centrado no aluno; a **complexidade** explora as inter-relações entre língua, cultura e ensino; a **mudança e continuidade** se referem ao fato de o professor poder mudar, ser contraditório, não havendo uniformidade e previsibilidade (cf. Duff e Uchida, 1997).

Concluindo a leitura do quadro, podemos afirmar, então, que **são as relações interativas que o professor estabelece com os vários elementos em**

seu entorno, isto é, com o aluno, com o livro didático, a escola, a língua, a cultura, etc, que serão a base do processo de construção de sua identidade profissional, pois este se dá pelas relações estabelecidas com vários outros que permeiam o seu mundo profissional. Para as análises do próximo capítulo, serão focalizadas as relações do professor com o outro - a instituição, com o outro - a língua estrangeira e com o outro - o livro didático. A relação do professor com os alunos, uma das bases fundamentais do processo de ensino/aprendizagem, será sempre observada, como pano de fundo, na análise dessas três categorias.

2.3 – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.3.1 – A FORÇA DA INSTITUIÇÃO-ESCOLA

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou a dominar as comunicações internacionais. Isso fez proliferar, sobretudo a partir dos anos 60, as escolas de idiomas. E, nos anos 80, constatou-se no Brasil o surgimento de uma grande quantidade desse tipo de estabelecimento (Silveira, 1999).

Para as necessidades da análise do corpus que compõe esse trabalho basta, tomando Foucault (1982,1996) como apoio teórico, afirmar que a escola, enquanto espaço institucional onde se dá o ensino/aprendizagem, apropria-se de um discurso de verdade para exercer o seu poder. Essa apropriação ocorre porque a instituição-escola, assim como o hospital e a prisão, enquanto possuidora de uma tecnologia própria de controle, reconhece a vontade de saber do indivíduo. Esse, por sua vez, sabe que deve investir nos conhecimentos que lhe serão úteis (Foucault, 1996).

Nesse jogo entre poder e desejo, a instituição faz uso de estratégias próprias para transmitir um discurso promissor convincente, ou seja, o indivíduo irá acreditar em uma possível verdade que lhe é transmitida. Um exemplo evidente disso está nas propagandas das escolas de línguas que se apropriam do discurso neoliberal em voga para atrair alunos e, dessa forma, obterem lucro, conforme analisado a seguir. Assim, os alunos, mesmo dentro de um sistema de exclusão, crêem poder atingir o conhecimento desejado de que tanto necessitam.

2.3.2 – CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Neste item, tomando como referência a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* do pensador Bakhtin, passo a discutir a concepção de linguagem adotada nesta dissertação. Primeiramente, devo colocar que os estudos do autor sobre linguagem se diferenciam dos postulados saussurianos o qual estabelece a dicotomia língua (*langue*) e fala (*parole*). Nessa visão, a língua é considerada um sistema de formas (estruturas) estáveis composto por signos com duas características essenciais – significante e significado.

Saussure (1977), ao conceber a língua como um sistema fechado e abstrato, nega-lhe o caráter histórico-ideológico. Assim, os estudos saussurianos sobre a linguagem limitam-se a descrições dos aspectos formais (morfológico, sintático e fonológico) da língua. Essa concepção de linguagem influenciou o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, já que a língua, nessa perspectiva, *é vista como um conjunto de signos que, ao serem combinados, transmitem mensagens de um emissor para um receptor* (Castro, 1997:202).

Na visão bakhtiniana os signos não são meros objetos abstratos, como preconiza Saussure. Ao contrário, eles são parte resultante e integrante da interação social entre os sujeitos e, portanto, são ideologicamente marcados. Segundo Bakhtin (1986:34),

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Além do esclarecimento sobre a natureza dos signos feito acima, o autor faz uma distinção importante entre signo e sinal, o que é relevante para a compreensão da linguagem. Bakhtin (op.cit.:93), afirma que

o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável), ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo.

Portanto, se separarmos a língua de seu conteúdo ideológico, cometemos um erro que permite encontrar, na linguagem, somente sinais e não signos, o que faz com que esta perca a sua característica essencial que é o fato de ser dialógica. Sem o dialogismo, a linguagem, vista como unívoca e monológica, é colocada no plano do imutável e das estruturas formais.

A concepção dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin será útil para as discussões dos dados apresentados no capítulo seguinte por duas razões, a saber: primeiro, creio ser inadequado, sobretudo para o ensino de espanhol para brasileiros, qualquer método que privilegie estruturas descontextualizadas; segundo, a concepção bakhtiniana de linguagem abre a possibilidade de um diálogo entre a cultura própria e a cultura alheia, o que é relevante se considerarmos que nos constituímos por meio do contato com o outro. Neste sentido, não devemos esquecer que *a nossa visão de mundo vem permeada pela*

palavra do outro, e as palavras já vêm povoadas por um universo de valores e uma visão de mundo específica, que permeia o mundo (Jansen, 1998:25).

2.3.3 – ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LE

No que se refere ao uso do livro didático (LD) em nosso país, sabe-se que ele ainda é o senhor absoluto de quase todas as disciplinas ministradas, quer no ensino fundamental, quer no ensino médio. Com o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático -, criado pelo governo nos anos 80, pareceu, a princípio, que o grande problema da educação brasileira seria resolvido, tendo em vista que o aluno teria o material disponível para a sua aprendizagem, antes considerado de difícil acesso por razões de ordem econômica. No entanto, verificou-se que a problemática que envolve o LD escolar não se restringe unicamente à dificuldade a seu acesso. Ela é muito mais ampla como veremos a seguir.

Segundo Souza (1995), o livro didático tem um forte caráter de autoridade e é, por isso mesmo, considerado como depositário de um saber estável a ser descoberto, de uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada por todos. Em outras palavras, há uma crença arraigada de que o LD seja um documento institucional legalizado que oferece todas as instruções “corretas” para a aprendizagem de que o aluno necessita, bastando, para tanto, obedecê-lo por meio da voz do professor. Desse modo, ainda conforme Souza (op.cit:115), cabe ao professor apenas *mostrar-se capaz de lidar com o conteúdo do livro didático, oferecendo à sociedade (e obviamente, à sala de aula) repostas claras e sentidos que pareçam transparentes, homogêneos, completos, universais*. Uma vez a aula

sendo desprovida de conflitos e o ensino graduado pelas lições do LD, ter-se-ia a garantia de uma boa aprendizagem.

Busnardo e Braga (1987) discutindo os livros de inglês, sobretudo os importados - mas vale lembrar que os nacionais são imitações daqueles - esclarecem que a adoção acrítica de materiais e metodologias para o ensino de línguas aumenta a dificuldade para que ocorra uma reflexão crítica na sala de aula, tão importante para questionar a alienação. E as autoras completam: *todos os materiais pré-fabricados, a despeito de sua origem, são tentativas de cristalizar e simplificar o complexo e extremamente variado processo de ensino de línguas* (Busnardo e Braga, op. cit.: 22).

No que diz respeito ao LD de espanhol como LE, conforme dito na seção 2.1.1 deste capítulo, o Manual de Becker foi a referência para os estudos da língua espanhola no Brasil durante várias décadas. Apesar das críticas ao seu tradicionalismo, como não havia outro tipo de material, essa obra era a principal fonte para quem queria se dedicar ao conhecimento do espanhol. Fernández (2000) faz um histórico bastante extenso e descreve os materiais didáticos de espanhol como LE utilizados no Brasil ultimamente, embora não faça uma crítica a esses materiais.

Para a autora, diferente da situação do professor de espanhol no Brasil, que ainda está por se resolver, o problema do mercado editorial parece estar sendo adequadamente enfrentado: há, no mercado editorial uma vasta gama de opções, não somente de livros texto, mas de dicionários, publicações para públicos específicos, guias diversos, gramáticas, revistas, etc. Isso se deve, segundo a pesquisadora, a três fatores: a) à produção científica acadêmica nas

áreas de Literatura Espanhola e Hispano-americana que serve de incentivo para profissionais preocupados com as pesquisas; b) aos eventos científicos, como os congressos de professores de espanhol no Brasil, que começaram a se realizar a partir da segunda metade dos anos oitenta e impulsionaram discussões acerca de materiais didáticos e c) aos trabalhos da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* nas áreas científicas e culturais – eventos, conferências, publicações.

Dessa forma, logo no início dos anos 90, quando se consolida o Mercosul, há uma grande preocupação do mercado editorial em produzir materiais, sobretudo livros-texto, o que culmina em uma grande quantidade de publicações quando se inicia o novo século. Seria razoável pensar, então, que um dos problemas do ensino de espanhol – o material didático – estaria resolvido, uma vez que a Espanha produziu, e está produzindo cada vez mais materiais, e exportando-os para o Brasil e outros países. No entanto, essa política espanhola pode ter sérias implicações para o ensino de línguas. Conforme coloca Busnardo e Braga (1987: 21), esse problema acontece também no ensino de língua inglesa:

A utilização de materiais importados pré-fabricados seja estruturalistas, funcionalistas, é duplamente problemática, uma vez que o conteúdo do curso é determinado no exterior, sem considerar todas as implicações para a situação que nós chamamos de “ensino da língua estrangeira dominante”. Em nossa visão, os professores têm a responsabilidade de avaliar todos os materiais e metodologias dentro desse contexto. Essa avaliação vai além da visão estreita dos professores como meros “treinadores de língua” e pressupõe uma ampla perspectiva dos “educadores sem o contexto brasileiro”.

Se analisarmos os materiais importados, fica evidente que a sua quase totalidade apresenta sérias deficiências. Porém, como bem esclarecem as autoras acima, os professores (espanhol no meu caso) – grande maioria sem formação adequada – não têm subsídios teóricos para analisar criticamente esses materiais. Molina (1987) reforça esse argumento, afirmando que o professor deveria ser/estar preparado para fazer a escolha do livro e não apenas receber amostras grátis de editoras para usar, como se fossem remédios distribuídos nos hospitais e consultórios médicos. Assim, embora o professor tenha o direito, garantido pelo governo, de selecionar os livros a serem comprados pela escola, de pouco adianta poder escolher, quando não se sabe como fazê-lo (Bueno, 2002:31). Na maioria das vezes, a escolha do LD é orientada pela questão do “comunicativo”, ou seja, se o livro é adepto dessa abordagem, seria seguro adotá-lo. Mas, segundo Kulikowski e González (1999:14):

Quase todos os manuais comunicativos, verdadeira panacéia dos anos oitenta (que servem aos propósitos europeus do momento em que aparecem), estruturam e organizam os conteúdos a ser ensinados em torno dos “atos de fala” que tiveram origens nas teorias da pragmática, sobretudo nos trabalhos de Austin. Hoje, os seguidores já reconhecem que a classificação de uma língua em conjunto de “atos de fala” e nos chamados “verbos performativos” é um trabalho, muitas vezes, infrutífero, uma vez que seria necessário postular tantos atos de língua quantos verbos existam para expressá-los.

Apesar de já surgirem, em 1991 – logo após o Mercosul -, publicações brasileiras como as coleções *Vamos a Hablar* e o *Español sin fronteras*, essas

coleções, mesmo que voltadas para o público brasileiro, ainda carecem de criticidade no tocante, por exemplo, à questão das variantes, conforme aponta Bugel (1999). Essa problemática do material didático de espanhol, aliada à formação inadequada dos profissionais da área, afetam diretamente a prática pedagógica. Concluindo com as reflexões de Kulikowski e González (op.cit:12),

o ensino e difusão do espanhol criou no Brasil – ou pelo menos em São Paulo e outras grandes cidades – um “clima eufórico”, um pouco leviano, de improvisação pedagógica e até editorial, que hoje nos coloca, como docentes, na necessidade de definir nosso lugar de reflexão e intervenção nesse processo.

CAPÍTULO 3



*Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes, gestos naturais.*

Caetano Veloso

Neste capítulo objetivo analisar a construção da identidade do professor de espanhol buscando responder às perguntas de pesquisa propostas no Capítulo 1. Para isso, tomo os dados gerados e o referencial teórico discutido no Capítulo 2. Como já dito, foram eleitas três categorias para a análise: 1) a relação do professor com a instituição na qual ele ministrou as aulas; 2) a relação do professor com a LE - o espanhol e 3) a relação do professor com o material didático por ele utilizado. Porque na relação pedagógica o aluno é “o outro” por excelência, “o outro” que quase sempre se faz presente, ele termina por constituir a identidade do professor em vários momentos interativos. Sendo assim, seus discursos e ações perpassarão todas as três categorias de análise.

3.1 – A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OUTRO: A INSTITUIÇÃO-ESCOLA

A relação do professor com a escola em questão foi, antes mesmo de nela iniciar as suas atividades docentes, permeada de incertezas, dúvidas e fortes conflitos. A narrativa abaixo descreve as primeiras impressões que ele teve da instituição.

Diário de 23/04/2001

Desde que vi o anúncio para a contratação de professores no restaurante universitário da UNICAMP, pedindo para enviar currículo pela internet e, mesmo após a primeira semana de aula, não consegui saber que tipo de escola que era. Recebi um recado pela secretária eletrônica e fui à escola(...). Quando entrei no prédio, hesitei, olhei e estranhei, não via marcas de escola; falei com o guarda para verificar o número. De repente, percebi em letras gigantes na fachada do prédio: CRUZADA DAS SENHORAS CATÓLICAS. Pensei que seria um “SOS Mulher”. Ele [o guarda] não conhecia a pessoa que eu procurava - que havia me ligado. Pensei como ela havia me ligado. Esqueci do CV que havia enviado pela internet. Como o guarda não confirmou o endereço, voltei em casa para verificar o número. Era lá mesmo. Mas o que seria esta escola? Entrei e fui informado que falaria com Hebert – coordenador? Enquanto esperava, vi chegar um estrangeiro, latino pela fisionomia, que perguntou sobre aulas de espanhol. Pensei: “ele é nativo, vai tomar o meu lugar”. Começamos a conversar, disse que também esperava e que era professor. Perguntei sobre ele – um peruano que estuda engenharia civil em São Carlos. Quando chegou o Hebert, o peruano logo se apresentou como professor. O moço nem me cumprimentou e chamou o “professor” para a sala dele. Fiquei sentado com cara de bobo e pensei: “Caramba!!! As aulas são dele”. Depois o moço voltou e pediu desculpas, dizendo não saber que eu também era professor. Pensou que eu estava com o outro professor, disse ele, dando uma risada meio sem graça. Na sala, ele começou direto com o horário das aulas, não explicando nada sobre a escola. Ficou indefinido sobre o local. Não entendi nada. Lembrei, então, de um folder que havia pegado na rua em março de 2001 que dizia que o aluno pagava somente 75,00 reais pelo material, sem mensalidades para um curso básico de seis meses – inglês, espanhol e informática. Percebi, claramente, nesse momento, que era o folder dessa própria escola e, quando sai da sala, pude vê-lo, em forma de cartaz, colado na parede. Mas, mesmo assim, ainda não sabia que tipo de escola se tratava. O coordenador (?) mostrou logo o livro que o aluno iria receber. Eu disse que conhecia o livro e fazia um trabalho com ele – um trabalho para uma disciplina do mestrado de crítica de livro didático de L&E. E agora? Pensei: “O feitiço virou contra o feiticeiro”. Vou ter que usá-lo.... O peruano disse que nunca havia dado aulas, mas que isso seria fácil. Ninguém contestou. Pensei: “Que droga!!! Será que esse pessoal pensa que nativo sabe tudo?... Onde está o nosso diploma de Letras? Será que posso dar receitas de remédios?” Pensei, mas não falei. Quando foi falado o preço das aulas, 5,00 reais por 1 hora e meia – enfatizando que dariam também os passes de ônibus - pensei o quanto somos desvalorizados. Mas, enfim, estando desempregado, e sem bolsa no curso de pós-

graduação, topei.

Fica evidente pelo texto acima que a instituição, nesse caso, é uma entidade amorfa indefinida (*não consegui saber que tipo de escola era.; Não via marcas de escola*) que deixa o professor desorientado, desnorteado: *Mas o que seria esta escola?* Já de início percebe-se a dificuldade do professor em reconhecer como “escola” tal instituição, embora tente buscar na memória onde se ancorar: *lembrei de um panfleto que havia pegado na rua, em março de 2001, (...).*

Essa entidade difusa (*pensei que seria um “SOS Mulher”*) supervaloriza o falante nativo (*o peruano logo se apresentou como professor; O peruano disse que nunca havia dado aulas, mas que isso seria fácil. Ninguém contestou*) em detrimento do professor de espanhol brasileiro: *o moço nem me cumprimentou.* O uso da conjunção *nem* mostra como o professor se sente menosprezado e revela a insegurança instalada em sua subjetividade: *fiquei com cara de bobô.*

Esse mito do nativo como sendo, automaticamente, bom profissional é apontado e discutido na pesquisa de Tang (1997). A pesquisadora fez um estudo comparando professores nativos e não-nativos de inglês como LE. A pesquisa da autora confirma que os nativos são mais respeitados como modelos de bons professores no ensino de LE, pois se acredita que com eles os alunos poderão ter mais oportunidade de aprender, aperfeiçoar e corrigir a LE de uma forma mais natural. Dessa forma, a instituição, conforme comentado anteriormente, parece supor que ter um professor nativo em seu quadro é mais vantajoso para a escola o

que, neste caso, deixa o professor não-nativo, irritado, como se percebe no tom irônico de seu comentário: *será que esse pessoal pensa que nativo sabe tudo? (...) Onde está nosso diploma de Letras? Será que posso dar receitas de remédios?* O fato da instituição tê-lo colocado nesta posição fez com que ele, aturdido, ficasse sem voz: *Pensei, mas não falei.*

O professor se sente ainda mais inferiorizado quando percebe a relação aviltante e ofensiva que a escola estabelece com os profissionais do ensino: *Quando foi falado o preço das aulas, 5,00 reais por 1 hora e meia – enfatizando que dariam também os passes de ônibus – pensei o quanto somos desvalorizados (...).* Porém, incapaz de oferecer resistência, o professor, sucumbe, capitula, revelando seu sentimento de impotência diante, não apenas da instituição em questão, mas também face ao contexto social mais amplo em que está inserido: *(...) mas, enfim, estando desempregado e sem bolsa no curso de pós-graduação, topei.* O exposto anteriormente é mais uma evidência de que, embora os saberes dos professores ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite* (Tardif, 2002:33).

Desse modo, a relação do professor com a instituição foi, desde o início, atormentada. Nesta primeira narrativa, já se têm indícios de que a escola seria forte conflito para este professor, levando-o a se sentir, muitas vezes, humilhado, revoltado e confuso. Esse excerto também dá indicativos de confrontos potenciais em relação a outros “outros” - LD, LE, falante nativo - com os quais ele viria a interagir nessa sua experiência profissional.

Estas impressões negativas da escola continuaram e se mostraram cada vez mais conflituosas à medida que o curso se desenvolvia. Logo no primeiro dia

de aula, os alunos reclamaram porque não receberam material didático algum: em seu panfleto publicitário, a escola dizia que o custo do curso (75,00 reais) incluía tal material. Este impasse continuou:

Diário de 21/05/01

Na terceira semana os alunos começam sem livro. E agora? Eles pagaram pelo material. Digo que o problema não compete a mim, tampouco escolhi o livro, reforço. Alguns alunos começam a dizer que devem pressionar, reivindicar.

Percebe-se aqui como o professor, colocado pela instituição em uma situação de aflição e dúvida (*E agora?*), tenta se esquivar do problema e procura uma saída para contornar o desconforto: *Digo que o problema não compete a mim, (...)*. Quanto aos alunos, estes também já percebem o tipo de escola em que estão matriculados e, sentindo-se ludibriados, demonstram interesse em exigir seus direitos: *Alguns alunos começam a dizer que devem pressionar, reivindicar.*

De fato, o não-cumprimento dos dizeres do panfleto são dados muito explícitos e reveladores do caráter de descompromisso da instituição com o ensino e de um enorme desrespeito para com o cidadão. As frases, nele destacadas, revelam a estratégia de *marketing* usada pela escola para atrair alunos:

Agora você chega lá! Aumente suas chances de ingressar no mercado de trabalho! Só depende de você.

Por apenas 75,00 cada módulo de 6 meses você estará preparado pra competir no mercado de trabalho.

O discurso do panfleto acima – típico do neoliberalismo – também foi reproduzido em canais de televisão. Nele percebe-se, nitidamente, como a instituição se propõe a ser útil ao cidadão oferecendo-lhe o passaporte para a entrada no competitivo mercado de trabalho, por meio de investimento mínimo: apenas 75,00 reais. Basta o indivíduo se esforçar para se dar bem (*só depende de você*). A escola (generosa) lhe oferece o conhecimento, fato imprescindível para se conseguir um bom emprego e ser feliz: *agora você chega lá!*

Dessa forma, pode-se notar

uma espécie de orquestração mundial, de tal maneira que globalização, modernização, racionalização, mercado emergente, produtividade, competitividade, lucratividade e qualidade total parecem conjugar-se fluentemente, desenhando um mundo harmônico, ideal e integrado. (...) Contudo, esquecem que uma parte importante da população ou a maior dela está obrigada a flutuar entre emprego e desemprego, estabilidade e terceirização, contrato de trabalho permanente e sazonal. (Ianni, 2000:20-23).

Completando com as idéias de Tardif (2002:47), o resultado dessa política neoliberal na educação, sobretudo no caso aqui analisado – escolas de idiomas –

conduz ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixa de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde são oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, etc), saberes-instrumentais. Todo esse capital de informações é colocado como sendo o passaporte útil para o futuro posicionamento do cidadão no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social.

Na situação institucional aqui analisada esta estratégia se provou eficaz, pois como o preço dos módulos era baixo (75,00 reais), houve uma enorme procura pelos cursos: com o apoio da mídia, a escola conseguiu mais de 2000 alunos. Nota-se, então, que a estratégia da publicidade (**ingressar no mercado de trabalho**) funcionou. Isso foi confirmado pelo questionário aplicado no primeiro dia de aula. A grande maioria justificou sua escolha pelo espanhol, afirmando que o mercado de trabalho exige idiomas e também fazendo referência ao Mercosul, uma fonte de trabalho em potencial. Isso está evidente nas respostas dos alunos à pergunta “Por que você escolheu estudar espanhol?”:

- *Por causa do currículo, porque as empresas estão exigindo idiomas.*
- *Por causa do Mercosul.*
- *Porque o trabalho que faço exige – hotel.*

Quanto às instalações da escola, estas eram bastante precárias: na sala de aula de línguas, apesar de muito pequena e improvisada, foram colocados trinta alunos. E, mesmo após o segundo mês de aula, ainda havia alunos se matriculando: a cada semana apareciam alunos novos para preencher as vagas

ociosas. Cabia ao professor dar aulas de reposição para os novatos que não paravam de chegar. As demais instalações (banheiro, sala de espera, secretaria) também deixavam muito a desejar. Porque quadro branco inicialmente instalado na sala em que o sujeito dessa pesquisa ministrou suas aulas havia sido parcialmente danificado pelo uso de pincel inadequado, a escola, improvisando, colocou um quadro de giz grande demais para a sala que era muito pequena. O professor solicitou, então, à escola que lhe fornecesse pincéis, pois preferia escrever nos cantos ainda em condições de uso do quadro branco. Como a escola ignorou esta solicitação²⁰, os próprios alunos se cotizaram e compraram os pincéis para o professor. As condições adversas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (falta de material, além de más condições de espaço físico) estiveram presentes no início do curso e se repetiram até o final das aulas, criando um ambiente de tensão, frustração e revolta, tanto para o professor, quanto para os alunos:

Diário de 14/08/01

A escola (se é que isso é escola) está a cada dia pior. Não tem nem pincel para escrever, nem folha sulfite. Ontem não tinha nem água. O único banheiro (masculino e feminino) é limpo uma vez por semana e fica imundo.

²⁰ Ver as solicitações feitas (que não foram atendidas) pelo professor no Anexo 6.

Diário de 04/06/01

Depois de várias semanas sem o quadro, resolveram instalá-lo no momento de começar a aula, com os alunos dentro. Que barulho!! Mudaram também a posição das cadeiras porque tem muita gente. Os alunos começam a brigar com uma professora de inglês que queria colocar o quadro novo. Mais uma vez, tive que improvisar para continuar as aulas. Colocamos um quadro velho apoiado em duas cadeiras e eu escrevia em uma parte que não estava danificada..

Diário de 25/05/01

Pô, na escola nem tem pincel para escrever no quadro branco. Aquela salinha minúscula com giz e pó... coño.

Diário de 30/08/01

Finalmente pude escrever porque estava com o pincel que os alunos da manhã deram.

Dentre os vários obstáculos institucionais que vinham à tona cada vez mais, com maior intensidade, houve um que deixou o professor extremamente fragilizado em sua identificação profissional: o primeiro pagamento, simplesmente, não foi efetuado. E a escola tampouco informou quando isso seria feito. O sujeito dessa pesquisa se vê, então, colocado num beco sem saída, pois a instituição lhe dominava; o professor era apenas considerado o seu escravo.

Diário de 11/06/01

Que abuso, além de receber 5,00 real [incorreto no original, talvez como forma de ironia] por uma hora e meia aula, quer dizer, nem recebemos ainda... nem registrado fomos. Que profissão desgraçada! (...) sinto-me ultrajado, desrespeitado.

Como a questão do pagamento não fora resolvida, em 19/06/01, os professores decidiram simplesmente parar de dar aulas, o que provocou uma revolta generalizada nos alunos. Este incidente terminou com a presença da televisão, dos jornais e da polícia na escola. No dia seguinte, algumas das pessoas responsáveis tentaram contornar a situação, efetuando o pagamento. Porém, um grande desassossego havia se instaurado entre alunos e muitos deles abandonaram o curso ou tentaram recuperar o dinheiro de volta dirigindo-se ao PROCON. Quanto aos professores, o trecho abaixo é bastante esclarecedor:

Diário de 19/06/01

Fiquei o dia todo na escola. Apareceu televisão, jornal (os alunos chamaram). Que confusão!!! Fiquei arrasado, um lixo!! Sem dinheiro, sem direção, totalmente perdido.

Nesse momento observa-se que o professor expressa uma identidade profissional negativa, pois sua relação com a instituição é extremamente desestabilizadora: *Fiquei arrasado, um lixo!! Sem dinheiro, sem direção, totalmente perdido.*

Essa luta entre o professor e a instituição, cada vez mais intensa, continuou nos meses seguintes; faltavam materiais, alunos reclamavam sempre, queriam

uma explicação. Além disso, o órgão que fazia parceria com a escola entrou na justiça contra ela. O conflito, agora aberto, explícito, foi se avolumando e o professor, sem receber salário, se viu colocado em uma situação muito humilhante:

Diário de 23/08/01

Não dei aula. Fui tentar ganhar 30,00 reais extra – cadastro de famílias carente (15,00) para bolsa escola.

Diário de 19/09/01

(...) Quando termina a aula, eles [alunos] fazem uma vaquinha e me dão 3,50. Dizem que é para o passe de ônibus. Agradeço e penso no meu almoço.

Essa situação aviltante à qual o professor é submetido – ter que tentar ganhar dinheiro extra (o que ele não conseguiu) ou receber dinheiro dos alunos – revela os efeitos do imenso desrespeito com que a instituição tratou o seu quadro docente.

Fita 18/09/01²¹

P – (...) Estamos en una época de recesión total, ¿sí?. Ustedes saben que en la escuela los pobres profesores tampoco tienen sueldo, no recibimos, estamos, grande parte de los profesores están en huelga, ¿sí?. No pueden dar clase porque tampoco tienen dinero para

²¹ As convenções utilizadas nas transcrições são as seguintes:

P= professor;

A, A1, A2 ... = aluno(a);

AAA= vários aluno(a)s;

PAA= professor e aluno(a)s;

MAIÚSCULAS= ênfase;

[]= comentário do transcritor;

... = pausa.

pagar el bus, ¿sí?. Yo estoy, estoy en la clase a causa de mi pesquisa y continuaré hasta el fin, porque estoy viviendo de la bondad de los desconocidos en esta ciudad²² [rindo].

Diante dessa situação de penúria na qual se encontra o professor, resta-lhe o riso libertador para expurgar a opressão e o poder esmagador que a instituição lhe impõe (Bakhtin, 1992).

Fita 5 – 13/09/01

P – Yo voy al programa²³ darte gracias por la fotocopia, ¿sí?

A – [em tom irónico] Tem que chorar.

P – [rindo] ¿Sí?. Nosotros, todos nosotros vamos a darte gracias, ¿sí? Combinado, ¿vale? Pero, hay que chorar, llorar mucho también, ¿sí?. Mira, en la escuela no tenemos nada, ni fotocopia y esta chica nos ha sacado fotocopias de la canción y justamente la canción “Corazón Partío” [fala dramatizando e chorando enquanto os alunos riem].

Como se pode observar no excerto dessa aula, o aluno também adere ao riso irônico: tem que chorar. Dessa forma, o riso, *enquanto forma interior essencial, não pode ser substituído pelo sério, sob pena de desnaturalizar o próprio conteúdo da verdade que ele revela* (Bakhtin, op.cit.:81). E, como as verdades vêm a tona, os problemas de ordem institucional ficaram mais explícitos ainda.

Esse clima de tensão culminou no fechamento do prédio durante o mês de outubro, o que aumentou a ansiedade no professor.

²² As agramaticalidades presentes nas transcrições utilizadas neste capítulo serão comentados ao final da seção 3.2 - o professor e o outro: a língua estrangeira.

²³ O programa aqui referido é um programa da televisão intitulado “Gracias por todo” e apresentado por Ana María Obregón. Em tal programa, o convidado ia agradecer a alguém que havia lhe ajudado em algo.

Diário de 14/09/01

Chego à escola às 19 horas e o guarda não me deixa entrar. Ele não soube explicar nada; disse que não houve aula à tarde. Li um cartaz na porta, mas não entendi. Eu disse que iria dar aula porque havia combinado com os alunos. O guarda alterou-se e disse que não poderia deixar eu entrar. Ele sentia medo de invasão por parte dos alunos, saqueamento, quebra-quebra, revolta. Então ele ligou para o chefe da guarda, avisou que eu estava lá, que iria dar aula e que ele se ausentava de qualquer responsabilidade ou danos no prédio. Em seguida, ligamos para a secretária e ela me autorizou a dar aula e disse não sabia de nada do que estava se passando. Em seguida, o guarda anotou meu RG e eu fiquei esperando os alunos.

Diário de 02/10/01

Antes de chegar à escola encontro com um aluno que me pergunta em meio à chuva que cai: -“Onde vai?” “Na aula, estou atrasado.” Ele responde: -“Está tudo fechado lá”... Não entendi. Tem cadeado. Subo e passo na porta da escola. Os portões estão trancados, nem o guarda. Não entendi nada.

A luta do professor para tentar reverter a situação e encontrar uma saída para todas as limitações impostas pela escola foi constante. Em muitos momentos, percebe-se, nos dados coletados, a sensação de impotência do profissional que, juntamente com seus alunos tentavam encontrar uma solução para a situação dramática vivida. No dia seguinte ao incidente descrito no trecho acima, o professor voltara à porta da escola para esperar os alunos. Estes também não sabiam o que estava se passando. Os alunos propuseram até ter aula em um bar. O grupo subiu a rua e parou no Sindicato dos Eletricitários para tomar café, por sugestão de uma aluna que era membro deste sindicato. O professor percebeu que havia uma sala vazia no local e pediu a esta aluna que

perguntasse se seria possível aproveitar aquele espaço para as aulas de espanhol. O uso da sala foi concedido ao grupo, o qual passou a ter aulas no referido sindicato.

Essa atitude do professor demonstra como ele subverte parcialmente a relação estabelecida com a escola. Ele procura uma saída para a posição subalterna que lhe é imposta. Há, nesse instante, um momento de identificação mais positiva do sujeito analisado, o que comprova ser a subjetividade sempre mutável. A visão pós-estruturalista de identidade não-unitária e não-fixa explica o fato do professor criar oportunidades para continuar dando aulas. No entanto, esse hiato de identificação mais positiva não se sustentou por muito tempo, pois os alunos das outras turmas ficaram sem ter aula, o que causou o retorno do sentimento de frustração e agonia no professor, fazendo-o voltar à sua posição inferiorizada e ficar novamente à mercê dos ditames da instituição.

Diário da primeira semana de outubro

Fiquei tenso, perdido, angustiado durante toda a semana. Algumas vezes tentei ligar para a secretária. Quando a encontrei, ela disse que não sabe me informar nada. - "liga depois, talvez resolve".

(...) Estou fraco, impotente, sem forças. Onde buscar ajuda? (...) penso em tudo e não chego a conclusão alguma. Dependendo de decisões alheias; de uma escola que não é escola com alunos ingênuos que foram ludibriados e o miserável professor que vagueia pateticamente pelas horas da noite, sem sono, sem direção, perplexo em um dos tantos cantos quaisquer de um lugar qualquer; uma pessoa qualquer da vida estranha.

Na narrativa acima vemos como o professor se sente derrotado e fragilizado pela escola (*Fiquei tenso, perdido, angustiado durante toda a semana.*) a qual deixa

tudo incerto, por resolver: *“liga depois, talvez resolve”*. Ele, novamente *estrangeiro de si mesmo*, age como o indivíduo de Kristeva (1994:108), vendo tudo fragmentado, ensimesma-se, pois de acordo com a autora, esta é a postura do homem moderno, descentrado, errante e nômade que vive o paradigma de sua subjetividade múltipla: *o miserável professor que vagueia pateticamente; uma pessoa estranha*. E, é nesse périplo em que o tempo da vida (interna) é dirigido pelo tempo do mundo (externo, institucional) que o sujeito, habitando um espaço desmaterializado e dessimbolizado, cujo epicentro é uma metrópole moderna qualquer, local onde habita o professor desvalorizado, fragmenta-se. (Lages, 2002:19).

A mensagem eletrônica a seguir, enviada aos alunos, documenta a sua fragilidade identitária diante da situação na qual se encontrava e o seu desespero para tentar encontrar uma solução.

De: "moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Para: Todos
Assunto: Socorro, help urgente!!!!
Data: Mon, 08 Oct, 2001 05:03 PM

hola,

peço, estou super angustiado, nem consigo dormir de tanto pensar nas aulas. a portaria do prédio está fechada e a secretária não sabe informar quase nada. a cada dia que passa, fico mais desesperado. até já esqueci do dinheiro, não recebemos até hoje. Porém, (...)quero terminar o curso (...). por favor, ajudem-me a encontrar uma saída. para onde vamos até terminar o curso? infelizmente, moro em um kitnet e não é possível recebê-los. será que conseguiríamos uma sala em algum sindicato, alguma escola? alguém sabe de algo para informar-me?

acredito que quem está indo às aulas é porque tem afinidade com a língua e quer aprender (...) e o meu desejo é todos aprendam. uma vez mais, (...) se alguém tem alguma idéia, ajude-me. tudo o que sei agora é: cadê a minha identidade de professor? parece que neste país tudo é piada. será que tudo acaba em samba? errar é humano, acertar mulsumano e sacanear o outro é brasileiro...

meu telefone é

abraços desesperados - moacir

Pelo conteúdo da mensagem eletrônica acima, percebe-se que a instituição, apesar de menosprezada pelo professor (porcaria), consegue diminuí-lo, subjugar-lo ao máximo: tudo o que sei agora é: cadê a minha identidade de professor? Ele, totalmente perdido, recorre aos alunos (por favor, ajudem-me a encontrar uma saída. para onde vamos até terminar o curso?) para pedir ajuda o que já está bem evidente no assunto do *e-mail*: socorro, help urgente!!!! Nessa situação de desespero até o país é criticado: parece que neste país tudo é piada. será que tudo acaba em samba? errar é humano, acertar mulsumano e sacanear o outro é brasileiro...

As mensagens eletrônicas abaixo refletem o sentimento dos alunos face à situação caótica em que todos se encontram:

De:@zipmail.com.br
Para: "moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Assunto: Socorro, help urgente!!!! g.....
Data: Mon, 13 Oct, 2001 00:23 AM

moacir...nao fique desesperado...tudo se resolvera, nao se preocupe pois vamos achar uma saida...vou pensar em alguma coisa...cursinho dce²⁴, sei la...beijos,grã

De:@uol.com.br
Para: "moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Assunto: Rosas brancas; y ahora sobre la escuela?
Data: wed, 3 Oct, 2001 16:58 PM

Ola Moacir, acabo de receber esta cosita hermosa e mi gustaria de compartilhar com amigos, espero que gostes tu tambien.

²⁴ O cursinho do DCE (Diretório Central dos Estudantes), com sede em Campinas/SP, foi criado pelos alunos da UNICAMP para oferecer curso pré-vestibular à comunidade da região a um preço acessível.

Y ahora que hacemos nosotros? Tu fostes a la aula em la ultima martes? Yo pregunto? Tu tiens alguno contato con alguen que represente aquella espelunca? Tambien queria saber se tiens alguno telefono ou email de alguno colega de clase?

(...)

Abrazos

O primeiro aluno, solidário, tenta consolar o professor, sugerindo uma possível alternativa: achar uma saída...vou pensar em alguma coisa...cursinho dce, sei la... Com relação ao segundo aluno, tamanho é o descrédito da instituição que ele, desprezando-a, a ela se refere em tom de deboche (espelunca) e, como o professor, sente-se impotente diante da situação: Y ahora que hacemos nosotros?

Finalmente, no último dia de outubro, o problema de locação do imóvel se resolveu e o professor pôde ver a reabertura da escola.

De:	"moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Para:	todos
Assunto:	Las clases estarán normales em el próximo lunes
Data:	wed, 31 Oct, 2001 18:04 PM

Hola querido(a)s alumno(a)s,
 Miren que buena noticia acabo de recibir. El director de, me ha llamado para decirme que las clases seguirán normalmente a partir del próximo lunes. Estoy muy contento. Espero que ustedes también. Les espero en el mismo edificio en los horarios de siempre. Tengan un buen feriado
 Abrazos
 Moacir

Apesar de o professor ter ficado empolgado (Estoy muy contento) com a volta às aulas para as demais turmas no mês de novembro, as condições oferecidas pela escola se revelaram ainda mais precárias, deixando todos (professor e alunos) em total desconforto: não havia água potável, o único banheiro disponível estava em condições não adequadas de higiene, além da ausência quase que

diária de alguém responsável pela escola. Quanto ao pagamento dos professores, que já estava irregular, continuou. O órgão que fazia parceria com a escola tentou contornar a situação, mas alguns professores desistiram do curso juntamente com a grande maioria dos alunos. O excerto abaixo ilustra o impacto disto tudo no professor pesquisado:

Diário de 28/11/01

Somente 3 alunos. Eles perguntam pelos outros colegas, mas eles não aparecem. Apesar de sentir-me sem rumo, diferente, triste, recomeço. Leio um texto para eles.(...)

Porém, mesmo diante de tanta adversidade o professor ministrou suas aulas até o final o curso, embora tivesse passado a receber bolsa no curso de pós-graduação:

Fita 08/11/01

P – Na primeira semana eu fiquei SUPER deprimido: num acredito que vai acabar agora!

A – Foi pra terapia?

P – Não. Agora que recebi o dinheiro da bolsa, não acredito!

Após o término do curso, os poucos alunos que restaram ficaram sem seus certificados e os professores sem receber os pagamentos atrasados, ou seja, a instituição manteve, tanto alunos quanto professores, na situação de escravos até o fim, não lhes dando alforria.

Não pertencer a nenhum lugar, nenhum tempo, nenhum amor.
A origem perdida, o enraizamento impossível, a memória emergente,
o presente em suspenso.

Julia Kristeva – *Estrangeiro de nós mesmos*.

3.2 – O PROFESSOR E O OUTRO: A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Assim como no trabalho pedagógico com a Língua Francesa, quando o professor observado se iniciou na função de docente de Língua Espanhola não teve dificuldades em exercer tal função, embora não possuísse o diploma de licenciatura em espanhol, conforme explicitado na introdução deste estudo. Como na sua cidade não havia universidades que oferecessem licenciatura no idioma, não se sentia “ameaçado”, pois estava no nível da maioria dos outros professores de espanhol – apenas com o diploma de proficiência na língua. Além disso, tinha uma vantagem em relação a muitos: diploma em Letras (licenciatura) e três anos de experiência com o ensino de Língua Francesa. Conforme coloca Tardif (2002), o professor possui saberes diversos provenientes de sua própria experiência na profissão e isso resguardava a auto-estima profissional do sujeito desta pesquisa.

Porém, na experiência aqui analisada, tal professor sente sua identidade ser testada, abalada, mesmo antes de iniciar o trabalho de docência propriamente dito com a língua espanhola. A escola em questão havia colocado um anúncio na UNICAMP oferecendo vagas para professores de espanhol. O professor brasileiro e um falante nativo que haviam enviado currículos foram chamados pelos dirigentes da instituição e imediatamente contratados para ministrar as aulas de espanhol. E foi justamente este professor nativo que, mesmo sem formação alguma na área, foi o sujeito desencadeador do primeiro embate entre o professor

pesquisado e a LE. O que segue é um trecho do primeiro diário escrito por este professor.

Diário de 23/04/2001

(...) Foi difícil distribuir 10 turmas para os dois professores. Sugeri 5 para cada um, mas como os horários do outro professor [nativo] estavam cheios, fiquei com a melhor parte, conforme ele disse. Depois avaliamos, e como ele tinha problema com deslocamento, (...) refizemos o horário e ele ficou com sete turmas e eu com três. Quando saímos da escola, ele me olhou com cara de riso e desdém e perguntou: “Você sabe mesmo falar espanhol?” Respondi logo: “Sí. No soy perfecto, incluso en portugués, pero mi abuelo era español y ya estuve en España por 2 veces y hago maestrado en Lingüística Aplicada”. Ele não questionou mais nada. Na segunda, dia 07/05/2001, quando iniciaram as aulas, o professor telefonou-me dizendo que não podia dar as aulas durante a semana; somente ficaria com as duas turmas do sábado. Eu disse que ficaria com as aulas, pensando na mixaria que receberia a mais. Ele disse: “Realmente, você ficou com a melhor parte”. (...) Durante a conversa na distribuição das aulas, o professor [peruano] disse que os argentinos não sabem falar espanhol, que eles falam errado. Contestei imediatamente, dizendo que o professor de espanhol não pode ter preconceito e ele deve mostrar que as variantes lingüísticas existem; citei o trabalho de Bugel. Mostrei a contradição em estudar espanhol da Espanha para uma realidade do Mercosul. Não entenderam minha colocação, mas também não contestaram (...).

A narrativa acima evidencia que o falante nativo, mesmo sem ter muita disponibilidade de tempo, não aceita com tranquilidade que o professor não-nativo fique *com a melhor parte* das aulas. Este, tentando ser democrático, cede, abre mão delas. O nativo usa, então, de sua “onipotência lingüística” para, colocando em xeque o conhecimento do professor brasileiro, desafiá-lo: *Você sabe mesmo falar espanhol?* Nesse momento, apesar da ponderação, da ressalva (*No soy perfecto, incluso en portugués*), o professor pesquisado busca apoio, na sua ancestralidade, para responder ao nativo: *mi abuelo era español*. Além desse artifício argumentativo, a

referência à Espanha (*ya estuve en España por 2 veces*) é também estrategicamente utilizada para lhe garantir o *status* identitário de que precisa, isto é, usuário competente da LE. É graças a essas referências e ao uso estratégico da mudança de código que o professor brasileiro faz frente ao outro que o ameaça, minimizando a assimetria dada pela condição *falante nativo X falante não-nativo*.

É interessante observar que na tentativa de minimizar esta assimetria, o professor observado recupera, ironicamente, como veremos mais adiante, uma outra assimetria: *falante de espanhol de “origem européia” X falante de espanhol de “origem latino-americana”*. Toda esta movimentação discursiva surte efeito, pois o professor brasileiro (pele alva, traços europeus) silencia o professor nativo (pele escura, fisionomia indígena): *Ele não questionou mais nada*²⁵.

Igualmente interessante é observar como o professor brasileiro, nesse primeiro encontro, buscou também legitimar sua posição de professor de espanhol junto aos dirigentes da escola. Para isso, fez uso estratégico de conhecimento teórico como forma de mostrar o preconceito e o despreparo profissional do professor nativo: *o professor [peruano] disse que os argentinos não sabem falar espanhol, que eles falam errado. Contestei imediatamente, dizendo que o professor de espanhol não pode ter preconceito e ele deve mostrar que as variantes lingüísticas existem; citei o trabalho de Bugel. Não entenderam minha colocação, mas também não contestaram. A análise das estratégias utilizadas pelo sujeito dessa pesquisa para marcar sua posição de falante competente da língua-alvo e detentor de um saber docente evidencia, com clareza, ser a subjetividade sempre um lugar de luta.*

²⁵ Como o professor nativo ficou somente com as aulas do sábado e o professor brasileiro com a melhor parte, conforme colocado com uma certa ironia (*realmente*) na última frase por aquele, os dois professores não voltaram mais a ter contato.

O asseveramento, por parte do professor, de sua competência lingüística e profissional foi freqüentemente encontrada também na análise de suas interações com os alunos na sala de aula. Numa das primeiras unidades do livro didático, o tema explorado era “*Los familiares*”. Nessa ocasião o professor contou à classe sobre a origem espanhola de seu avô. A partir daí, menções a este avô eram recorrentes, como demonstra o exemplo abaixo, apenas um dentre vários encontrados nos dados.

Fita 12 – 06/12/01

P – ¿Cómo se dice este nombre de la persona en español?

AAA – ¿José?

P – José. Como se llamaba mi abuelo.

Assim, com essa referência constante à sua ancestralidade européia, o professor parece querer legitimar seu *status* de professor de espanhol: sendo de origem espanhola, ninguém, fosse nativo, escola ou aluno poderia duvidar de sua capacidade de ensinar a língua-alvo.

Também referências das viagens do professor à Espanha vêm à tona, com freqüência, quando este interage com seus alunos.

Fita 01 – 22/05/01

P – Si, la costumbre es diferente. Por ejemplo, en España, cuando yo estaba allá era así. Las clases generalmente a las diez de la mañana, durante el invierno, yo estaba (...).

Fita 6 – 18/09/01

A – ¿Cómo es el desayuno en España?

P – ¿Cómo?

A – O que eles comem lá? Pan, café...

P – Pan, café, leche. Si, les gustan mucho pan, pan con queso. Yo comía mucho croissant.

Vídeo – 22/11/01

A – [aluno lendo a frase do livro] En el invierno los españoles toman mucho vino.

P – Y comen mucho pan. Cuando yo estaba allá, engordé un kilo.

Fita 12 – 06/12/01

A – Você que gosta de chuva iria gostar de morar em São Paulo, São Paulo que chove, né?

P – Ah, si, les conté que la primera vez yo fui a dar clases de portugués en España, en Santiago de Compostela, ¿les conté?

Comentar sobre suas viagens à Espanha é, portanto, mais um recurso, constantemente retomado pelo sujeito da pesquisa para, induzir seu interlocutor a crer que, apesar de não ser nativo, esse professor tem o saber da língua e cultura alvo.

Tudo o que foi analisado até o momento parece apontar para a existência de um discurso compensatório utilizado para fazer frente à insegurança do professor de espanhol aqui focalizado *vis-à-vis* à sua falta de formação específica.

Muito embora o professor em questão tenha, na primeira narrativa analisada, legitimado, mesmo que de forma velada, a suposta superioridade europeia como estratégia para minimizar a assimetria *professor nativo X professor não-nativo*, este foi um fato isolado, pois o que apareceu recorrentemente, no

corpus investigado, foram tentativas de desconstrução de tal superioridade. Desde a primeira aula, o sujeito de pesquisa deixou clara sua posição com relação ao discurso hegemônico presente no ensino de espanhol no Brasil.

Fita 2 – 07/06/2001

P – ¿Sí? Este es bien como expliqué en el primer día. Los profesores, la gran mayoría muestran la forma de España como la mejor, como correcta, ¿sí? Pero creo que no puede decir que de España que es correcta que es verdad, ¿acuerdan? ¿Estaba en el primer día?

Diário de 07/06/2001

Coloquei a questão das variantes [usando um mapa da Espanha e um da América Latina] dizendo que muitos professores de espanhol veiculam esse preconceito de espanhol certo (Espanha) e errado (América Latina). Disse que cada um deve escolher a variante que melhor lhe convier pronunciar. Perguntei: “Por que privilegiar somente o espanhol da Espanha que está do outro lado, esquecendo a realidade do Mercosul ao nosso lado?” Disse também que cada país tem a sua cultura, a sua peculiaridade e que idolatrar a Espanha é algo inconsciente, um processo ideológico na relação colônia/colonizado. Citei o exemplo do Brasil onde há outras variedades e línguas, como as indígenas, que são esquecidas. Também na Espanha, reforcei, não há somente espanhol.

Com sua fala o professor tenta demonstrar para os alunos o *processo ideológico* de dominação e imposição de um discurso que toma como correto, como modelo ideal o espanhol europeu. Assim, o professor cria a possibilidade de reflexão sobre a língua estrangeira, o que permite abertura para a construção de uma postura crítica educacional (Busnardo e Braga, 2000).

Esta tentativa de instaurar tolerância sociolingüística continuou presente em suas aulas ao longo do semestre. O excerto abaixo comprova a luta do professor

em mostrar que as diferenças regionais de pronúncia são fatos normais de linguagem.

Fita 5 – 13/09/2001

P – Ya escucharon ¿cierto? ¿Remarcaron alguna pronunciación?

A – Si, caballo.

P – *Cabajo*.

A – Se fala assim os dois ll?

P – Onde se fala assim?²⁶

A – Paraguay, Uruguay, Argentina.

P – Se dice de la Región de la Plata. Si... “*Yo me jamo*”... muchos profesores, no les gustan, dicen: “¡Ay que pronuncia horrible!” Acuerdan, desde el principio del curso dije que no puede haber si, discriminación. Es una variación lingüística, y además nosotros que estamos estudiando español y decimos que estamos estudiando español porque hay MERCOSUR si... entonces, si y muchos profesores de español dicen que esta pronuncia es horrible. Una profesora misma, mi amiga me ha dicho: “Ai que horrível quando fala esse *jo, jo me jamo*... é *yo me llamo*.” Si, como si ella fuera española, si... [ri] Es interesante, si... es una... tú opción, a ti te gusta, por ejemplo: tú dices “a mí no me gusta decir.. creo que es mejor *yo me llamo*, o *jo me jamo*.” Entonces si tú dices “*jo me jamo*”, tú dices siempre, *eja, cabajo, aqueja*. Si...

A – Como é mesmo? *Cabaio*?

P – As três pronúncias – *cabajo, caballo, cabaio*.

Como se pôde observar, o professor estava, desde el primer día de aula, sempre empenhado em esclarecer aos alunos a tentativa de imposição de uma variante peninsular, nem sempre feita por muitos professores brasileiros: Una

²⁶ É importante observar como o professor faz uso freqüente de mudança de código (code-switching). Antes de ser falta de competência lingüística, a mudança de código é uma prática comum no discurso de sujeitos bilíngües (Maher, 1997) a qual será discutida mais adiante.

profesora misma, mi amiga me ha dicho: “Ai que horrível quando fala esse *jo, jo me jamo...* é *yo me llamo*.”

Ao comentar o preconceito da professora citada em relação às variantes latino-americanas, consideradas de menor prestígio, o sujeito desta pesquisa usa o humor para ironizar sua atitude: Si, como si ella fuera española, si... [ri]. Quanto ao aluno, a este é dada a liberdade de escolher sua forma de falar: tu opción, a ti te gusta, por ejemplo: tú dices “A mí no me gusta decir ... creo que es mejor *yo me llamo*, o *jo me jamo*”... Este trecho confirma Britzman (1986), quando esta afirma que no processo de construção da identidade do professor entra em jogo a negociação, sobretudo, na relação com o aluno, um dos “outros” que o constitui durante a interação em sala de aula. Dessa forma, o professor constrói para si uma identidade democrática, não fazendo uso do poder, pelo menos nessa situação específica, para impor suas verdades.

Nos dois exemplos abaixo, é possível observar o uso bem marcado de *ustedes* (“vocês” – neste contexto), uma forma de tratamento típica das variantes latino-americanas.

Fita 1 – 22/05/01

P – ¿Ustedes comprendieron, miraron que hay partes que están en negrita?

Vídeo – 22/11/01

P – ¿Ustedes conocen alguna historia así?

No *corpus* analisado, o sujeito de pesquisa não faz uso de *vosotros* (vós - vocês), pronome pessoal típico da fala e escrita espanhola em momento algum.

Isso denota identificação positiva com o falar sul-americano e não com o peninsular, mesmo sendo este considerado de maior prestígio.

Outra alternativa utilizada pelo professor observado para valorizar o espanhol do nosso continente foi dar exemplos de expressões idiomáticas regionais e oferecer textos de autores latinos diversos, como vemos a seguir:

Fita 4 – 30/08/2001

P – Bueno, escuchen la canción para ver si les gusten o no. Primero escuchamos una canción de Mercedes Sosa de Argentina, después un poema de Andalucía, del libro. *Ahora de España*: la próxima es de Puerto Rico, un acento diferente, después de Cuba. Intentamos conocer un poco de todo.

Fita 7 – 31/10/2001

P – ¿Miraron las expresiones de tiempo? Como dicen los argentinos: está requebecaliente.

A – ¿Qué es?

P – Cuando quieren decir que algo es *íssimo* dicen *requebe*: requebebonito, requebecontento.

Fita 5 – 13/09/2001

P – Para terminar rápido leo un poema que recibí de una persona. Me dio un trozo del poema Piedra del Sol de Octavio Paz. Octavio Paz fue un gran poeta mejicano. Mira que nosotros tenemos todas las culturas: España, Cuba, Méjico.

Ouvir canções diversas, dar exemplos de expressões de diferentes regiões da América do Sul ou ler poemas de poeta latino-americano foram recursos constantemente usados pelo professor como apoio para mostrar sua posição em defesa da diferença (Intentamos conocer un poco de todo.), e para conscientizar os alunos do discurso peninsular dominante no imaginário brasileiro. Daí a sua quase

obsessão pela promoção de um pluralismo cultural, que acomode a América Hispânica e suas manifestações lingüístico-culturais no ensino da LE: Mira que nosotros tenemos todas las culturas: España, Cuba, Méjico.

Observe-se, entretanto, que esta não implica em uma rejeição de tudo o que vem da Península. Nos excertos que se seguem é possível notar a construção de uma imagem elogiosa da cultura espanhola.

Fita 2 – 07/06/01

A 4 – ¿Qué es Alhambra?

P – Alambra, ¿qué es Alhambra? Muy bien.

A 5 – Onde cê achou isso?

P – Alhambra es el monumento que está en Granada al sur de España la región de Andalucía, muy, muy bonito. Yo no conocí, pero tengo un amigo que fue y me mostró todas las fotos, una cosa muy, muy bonita. Era el palacio del rey árabe. Sí. Un palacio árabe. Cuando los árabes estaban en la región de Andalucía... arquitectura toda influencia árabe, todo muy, muy bonito. Creo que en la internet puedes descubrir fotos de Alhambra. Porque hoy encontré todo de San Fermín, todo. Voy a buscar y te traigo. Si olvido, puede pedir, podemos leer en la clase. Una cosa cultural muy fuerte.

Fita 3 – 09/08/01

P – [após ler um poema do livro sobre Andaluzia] (...) La Giralda es uno de los puntos turísticos más conocidos de Sevilla, ¿si? La Giralda. Tengo un amigo que fue y sacó muchas fotos. Es muy bonita las casas, las calles bien estrechas como ahí en la foto.

Além de elogios a aspectos culturais da Espanha (Alhambra es el monumento que está en Granada al sur de España la región de Andalucía, muy, muy bonito; Es muy bonita las casas, las calles bien estrechas como ahí en la foto.) as interações acima

trazem evidências de que o professor se esforça, em seu cotidiano pedagógico, para levar a seus alunos conhecimentos diversos sobre este país.

Diário de 01/08/01

(...) Terminei a aula ensinando a fazer uma “tortilla” – o prato típico espanhol²⁷.

Dessa forma, o que vimos nos dados é um professor que rejeita a apologia ao poderio da Espanha e, conseqüentemente, o apagamento das manifestações culturais e lingüísticas da América Latina no ensino de espanhol, sem, contudo, cair num preconceito às avessas.

Ainda considerando a relação interativa do professor com a LE, é pertinente comentar o uso do *code-switching*, fato constante nos seus diários de aula.

Diário de 25/05/01

*Pó, na escola nem tem pincel para escrever no quadro branco. Aquela salinha minúscula com giz e pó...
coño.*

Diário de 21/08/01²⁸

(...) as aulas são alegres, rio muito e todos parecem descontraídos. Eis “el gran circo” que termina uma vez mais com a música “Corazón Partío”.

²⁷ Embora o termo “tortilla” também designe comidas de outros países do continente americano, a receita ensinada é aquela preparada com ovos e batata, típica da Espanha.

²⁸ Nessa passagem o professor faz referência à insistência com que os alunos pediam para ouvir novamente a música-tema de uma telenovela.

Diário de 29/06/01

Piada: a “coordenadora” e a professora de inglês me pedem para dar aula de inglês. Ay que loco!

Conforme explica Maher (1997:24):

A mudança de código e os empréstimos lingüísticos são recursos poderosos dos quais ele [bilíngüe] lança mão com freqüência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relações de poder, mudanças de tópico, identidade social/étnica, etc... Não se trata, portanto, de um deficit, mas, sim, é preciso insistir, de um recurso estrategicamente utilizado.

Nestes excertos o professor usa o *code-switching* para ele mesmo, ou seja, faz um empréstimo da LE para enfatizar, discursivamente, indignação (*coño*), afetividade (*el gran circo*) e espanto (*Ay que loco!*). É curioso observar como, no primeiro exemplo, o professor parece legitimar o uso de um palavrão no seu diário, expressando-o em espanhol. Completando com as palavras de Revuz (1998:224):

Aquilo que é verdadeiro na relação de um nível de língua ao outro, no interior da língua materna, o é ainda mais na relação desta com uma língua estrangeira. E aquilo que é verdadeiro nas palavras obscenas, também tem validade para todas as palavras (...).

Dessa forma, a alternância não deve ser vista como inaceitável e vergonhosa, pois é um modo do locutor identificar-se emocionalmente com a língua do outro (Cadiot, 1989).

No trecho que se segue, o professor faz uma reflexão metacomunicativa a partir da perturbação causada pela mudança de código em seu discurso:

Diário de 28/08/01

Somente hoje percebi que a droga do gravador não gravou nada. Quedê p! Nossa qual é a minha identidade? Que mistura! Espanhol interlingüísticamente com português. Qual mesmo a minha língua? Estou pensando em espanhol?

A aproximação da língua estrangeira é considerada por diversos autores (Serrani, 1998; Maher, 1996; Peirce 1995) um desestabilizador identitário. A segurança oferecida pela língua materna não encontra ressonância na língua do outro. Mas,

esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (Revuz, op. cit.:224)

Embora o professor aqui pesquisado tenha demonstrado uma identificação positiva com a língua e cultura espanhola, em muitos momentos desta análise, os dados acima comentados não permitem falarmos em estabilidade identitária: a relação do sujeito com o outro – língua e cultura estrangeira é ambivalente –, ou seja, ele é seduzido pela LE, mas não perde os seus elos com a língua materna.

E, para comprovar que não há a estabilidade do sujeito e que a subjetividade, além de lugar de luta, é múltipla, pode-se observar a interação a seguir.

Fita 05 – 13/09/2001

A – Qual a pronúncia dos dois LL? Qual a forma mais correta de ... por *calle*, *caie*, *caje*? Qual é a mais usada?

P – Bueno, la más utilizada, no puedo decirte la mejor porque no hay la mejor. Como yo expliqué en el primer día. Creo que ah... tú que vas a escoger la mejor forma, la variante que te gusta más, sí? TE GUSTA MÁS porque como he explicado muchos profesores dicen: ah, éste es incorrecto ah, el español de Paraguay es un español de mierda, de cucaracho, no saben hablar español. Mentira. No puedes decir esto. Principalmente yo como profesor, sí. (...) Entonces no puede decir éste es errado, éste es correcto. Lo mismo que decir: “A nosotros los brasileños no hablamos el portugués correcto. Nuestro portugués es horrible, todo errado. No sabemos conjugar los verbos y todo. En Portugal que es bueno, ¿sí? Es todo cierto con la gramática y todo y tal”. Mentira. ¿Sí? No puedes decir esto. ¿Puedes?

A – Qual é o mais usado assim para quem aprende assim?

P – Éste es bien como expliqué en el primer día. Los profesores, la gran mayoría muestran la forma de España como la mejor, como correcta, ¿sí?. Pero creo que no puedes decir que de España que es correcta que es verdad, ¿acuerdan? ¿Estaba en el primer día?

A – No.

P – No. Porque dejé bien claro esto que en cuanto profesor no puedo decir que España es mejor porque mismo en España no se habla solamente el español. Hay otras lenguas, otros dialectos ¿sí? Además del español y mismo el español hablado en España tiene variaciones, no es igual, ¿sí? Como en portugués de Brasil. ¡Sabes! Del sur, del norte, de... nuestra región, por ejemplo, ¿sí?. Hay variaciones. Entonces no puedes decir que ésta es la mejor forma. Ho hay una forma correcta, mejor, ¿sí? Si tú quieres decir *llamo* o *iamo* o *jamo* sí. Éste es una preferencia tuya, si, que no voy a interferir. Sí. Cómo tú quieras, ¿sí? Yo digo *llamo*, ¿sí? Pero para mí no es feo decir *jamo*, ¿sí? Porque infelizmente no conozco ningún

país de Latinoamérica solamente conozco España y además mi abuelo era español, pero no hablo con *vosotros* como se dice en España. En España se utiliza *vosotros*. Y no utilizo *vosotros* para hablar. Utilizo como se utiliza en América - *ustedes* ¿sí?. Pero puedes observar que el libro, el libro es hecho en Brasil, pero se utiliza solamente *vosotros*, ¿sí?. El énfasis está en *vosotros*, en el estilo de España, de España y esto es una cosa, un, una contradicción porque nosotros estamos estudiando español porque mucha persona está eh... porque está ahí el MERCOSUR y todo. ¿Comprenden?

A2 – Eu não acho porque ah... o melhor É da Espanha, né... então eu acho que tem que ensinar assim como na Espanha.

P – No necesariamente. [elevando a voz] Entonces si tú tienes que aprender que ah... aprender portugués de Portugal?

A2 – Não estou falano porque eu acho...

[interrompendo]

P – Ah, si, tú, tú quieres aprender español de España? [tom de irritação]

A2 – Não para mim tanto faz.

P – [em tom irónico] Ah, sí, pero tú crees que es mejor de España.

A2 – É, pela língua assim né...

P – Han, han... pero mismo en España...

A2 – Porque se eu for ensinar português para alguém eu num ia ensinar do jeito que a gente fala no Brasil nem do jeito, de Portugal, mas do jeito que a gramática diz né?

P – Hummm... num vai conseguir de jeito nenhum. E quem diz que a gramática está certa?

A2 – Ah... ela é normativa.

P – Pois é, ela é normativa, tenta normalizar, mas você acha do mesmo jeito que acontece no espanhol, você acha que o fala... todos falantes...

A interação acima revela momentos de tensão entre o professor e uma aluna, pois esta insistia em enaltecer a Espanha e tomá-la como modelo ideal de aprendizagem da língua-alvo enquanto que o professor tenta desconstruir tal discurso. É interessante notar que em passagens anteriores, o professor havia feito referência à sua estadia na Espanha como recurso para legitimar seu saber

ao nativo e frente aos alunos. Entretanto, no exemplo acima, o professor não aceita a preferência da aluna pela variante peninsular e tenta convencê-la de que devemos ser críticos, sobretudo no que se refere ao discurso hegemônico.

Embora esses momentos de tensão possam ser vistos como algo negativo, é preciso ressaltar que

no contexto de sala de aula, como uma ferramenta pedagógica, a reflexão ideológica pode vir a ser um ponto inicial válido para levantar questões sobre os interesses políticos e sociais que subjazem a muitas das pressuposições aceitas como “naturais” por professores e alunos. (Busnardo e Braga, 2001:108)

Pelo exposto acima, fica claro que

a dominação não elimina a ação humana nem a resistência, uma vez que o sujeito constituinte simplesmente não pode ser reduzido aos ditames do modo de produção da vida material ou à lógica da dominação ou às agências de reprodução social como a escola, a família, etc. Embora as determinações da classe governante estabeleçam os limites e condições dentro dos quais os grupos subordinados respondem, vivem e fazem a história, é sempre uma história marcada por horizontes que permanecem abertos ao invés de fechados. Giroux (1983:170)

É justamente nesses espaços abertos que o sujeito, mesmo em posições consideradas assujeitadas, consegue se mover pelas fendas do poder e criar, ainda que molecularmente, hiatos de identificação. Em se tratando de educação, isso significa dizer que há possibilidades de intervenções, uma vez que a subjetividade não é vista como uma essência.

É pertinente ainda chamar a atenção para as agramaticalidades encontradas nas falas do sujeito pesquisado em suas interações em sala de aula – transcritas neste capítulo. Porque o português e o espanhol são línguas tipologicamente muito próximas e porque há uma carência de cursos de licenciatura na área, é razoável supor que tais deslizos gramaticais, antes de denotarem falta de competência lingüística desse docente específico, constituam traços comuns a muitos professores de espanhol no Brasil. Apesar de haver uma intolerância e ignorância generalizada sobre tal fato, Smedt e Ortega (1999:126) esclarece que:

Não somente o bilingüismo, mas também os indivíduos bilíngües podem ser vulneráveis diante de atitudes que não os considerem plenamente. A complexidade e variedade de manifestações de bilingüismo parecem ser quase totalmente desconhecidas, tanto pela opinião pública, como pelas instituições.

De qualquer maneira, é importante lembrar que, embora seja prática comum a exigência de que os professores de LE tenham o mesmo nível de competência dos falantes nativos da variedade considerada padrão da língua-alvo, tal domínio não implica necessariamente em um exercício de docência eficiente.

*Gosto de sentir a minha língua
 Roçar a língua de Pessoa,
 Bandeira, Drummond
 Neruda, Lorca, Cervantes,
 Paz, Borges, Benedetti*

...

3.3 – A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OUTRO: O LIVRO DIDÁTICO



QUINO, *Mafalda 3*. Barcelona,

Não faz parte dos objetivos dessa pesquisa a análise exaustiva do material adotado pelo professor pesquisado, pois o que de fato interessa é entender de que maneira a utilização deste material afetou sua identidade profissional no período de tempo observado. Creio que alguns esclarecimentos sobre o perfil geral do livro didático em questão se fazem, no entanto, necessários.

O material utilizado pela escola foi *Español sin fronteras*, uma série composta de quatro volumes. Nessa série, o exemplar do aluno é acompanhado de uma agenda ilustrada permanente, e o do professor inclui as respostas dos exercícios e uma fita cassete com os diálogos correspondentes a cada volume.²⁹ Cada volume possui sete unidades. Todas as unidades de todos os livros estão distribuídas da seguinte maneira:

1. Texto / sobre el texto;
2. Amplía tu vocabulario;
3. Para que sepas;
4. ¡Practica oralmente!;

²⁹ Cabe apontar aqui que a instituição na qual o sujeito desta pesquisa ministrou suas aulas não tinha o exemplar do professor, tampouco a fita cassete para oferecer aos docentes.

5. Esquema gramatical;
6. Ortografía y fonética / practica;
7. ¡Diviértete!;
8. Rincón de lectura.

Em todos os volumes há um mesmo texto (transcrito em seguida) para apresentar a série ao seu público. A análise de tal texto oferece pistas sobre algumas crenças de suas autoras. Vejamos:

APRESENTAÇÃO

O processo de aprendizado de uma língua pode e deve estar ligado ao prazer - prazer da descoberta pelo aluno e prazer do professor em alcançar seu objetivo. Recordamos hoje nossa dificuldade como professoras, anos atrás. Embora o espanhol fosse para nós a "primeira língua materna", nos sentíamos desamparadas pela falta de material adequado ao ensino deste idioma para alunos brasileiros. Naquela época, não havia muitas obras disponíveis, e as poucas existentes eram estrangeiras ou escritas por estrangeiros, que não dispunham do necessário conhecimento de português para avaliar as dificuldades do aluno brasileiro em relação ao aprendizado da língua espanhola.

Decidimos então criar nosso próprio material, aproveitando tudo que chegava em nossas mãos: contos, poesias, letras de músicas, artigos de jornais ou de revistas, etc. Assim, de maneira lúdica e descontraída, conseguíamos alcançar nosso objetivo, ou seja, levar o aluno a se interessar pela língua espanhola. Foi a partir de então que nos ocorreu a idéia de escrever uma obra didática de Espanhol, um material que atendesse às necessidades de nossos alunos e, principalmente, servisse de apoio para o professor.

Hoje, existem vários e bons livros no mercado, mas queremos deixar nossa contribuição - pelo amor que temos a esta língua e porque acreditamos nos frutos deste trabalho.

Vale lembrar que o professor é e continuará sendo o melhor material em sala de aula. Com o apoio deste método, ele terá liberdade para criar e recriar com seus alunos, transformando suas aulas em um exercício estimulante.

Aprender una lengua es abrir una puerta y descubrir muchos mundos.

!Enhorabuena! **Español sin fronteras.**

As autoras

Há, no texto, indícios de que as autoras têm uma certa visão romântica e ingênua do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira, pois seu discurso (O processo de aprendizado de uma língua pode e deve estar ligado ao prazer - prazer da descoberta pelo aluno e prazer do professor em alcançar seu objetivo) endossa um mito que cerca, com frequência, a área de ensino de línguas: o de que o ensino e a aprendizagem de uma LE são empreendimentos fáceis e sempre agradáveis, isto é, processos sem conflitos ou questionamentos. As autoras parecem desconhecer que, ao aprender uma LE, o aluno se vê confrontado com um outro recorte do real, o qual não tem as mesmas significações da língua materna e que, por isso, o aprendiz pode ter sua harmonia ameaçada, estilhaçada no contato com a LE (Revuz, 1998). Sabe-se, também, que para aprender uma língua estrangeira o aluno tem que se engajar ativamente no processo de construção de sua própria competência: a LE não está posta no LD, pronta para ser simplesmente “descoberta”, como insinuam as autoras.

Além disto, o leitor do texto é levado a crer que basta ao professor se apoiar no livro didático (LD) apresentado para que haja garantia de um ensino de

qualidade: Com o apoio deste método, ele terá liberdade para criar e recriar com seus alunos, transformando suas aulas em um exercício estimulante. Ora, sabemos todos que há determinantes importantes que podem cercear a capacidade de criação do professor, como o poder da instituição-escola e a qualidade de sua formação.

Ao ler o texto, fica-se também com a impressão de que o LD permitirá ao professor ministrar suas aulas sempre de forma lúdica e descontraída, qualidades freqüentemente tidas como condição *sine quae non* para uma boa aula de LE. Mas não podemos nos esquecer que, muito menos que um ambiente de diversão, a sala de aula é, na maior parte das vezes, uma arena de luta (Britzman, 1986). É o mito de que ela deve ser vista como um verdadeiro *play-ground* que justifica o sucesso de muitos professores e cursos de línguas considerados dinâmicos, ativos, com muita prática oral e descontração (Serrani-Infante, 1998:254).

Embora se afirme em *Español sin fronteras* que ele é um “material didático que se baseia na abordagem comunicativa”, o que predomina em todas as unidades de todos os volumes da série são os exercícios estruturais. Quando as autoras de *Español sin fronteras*, por exemplo, argumentando a favor da série, afirmam que este LD de espanhol, ao contrário dos demais existentes no mercado, é um material adequado ao ensino deste idioma para alunos brasileiros, seria de se esperar que, além de questões puramente gramaticais, o LD discutisse, por exemplo, diferenças sócio-culturais significativas. No entanto, isto não acontece: a preocupação é ressaltar exclusivamente diferenças estruturais relevantes para o aluno brasileiro como, por exemplo, o artigo definido *el* (equivalente ao artigo definido “o” em português) é apresentado antes de *lo* (“o”, pronome complemento

ou artigo neutro) para evitar confusão. É importante deixar claro que faz parte das estratégias do mercado editorial, iludindo os professores - principalmente os sem formação adequada -, afirmar que tal “método” (livro) é “comunicativo” quando na verdade ele está seguindo uma abordagem claramente gramatical.³⁰

Tendo feito uma breve discussão do LD adotado pelo professor observado nesse estudo, passo, então, a discutir os efeitos do primeiro na constituição identitária do segundo.

O primeiro diário analisado já indica o teor conflitivo da relação que o professor estabeleceria com o LD.

Diário de 23/04/01

Ele [coordenador] mostrou logo o livro que o aluno iria receber. (...) eu disse que conhecia o livro e fazia um trabalho com ele – um trabalho para uma disciplina do mestrado: crítica sobre livro didático de LE, e agora? O feitiço virou contra feiticeiro. Vou usá-lo...

Surpreso ao saber que o LD adotado pela escola era o *Español sin fronteras*, justamente o material didático que havia sido alvo de críticas em um de seus trabalhos acadêmicos, o professor revela o seu espanto e sua desorientação: *e agora? O feitiço virou contra feiticeiro*. Mas, como não havia outra alternativa, já que o LD lhe é imposto, o professor, vendo-se num beco sem saída (*e agora?*) tem simplesmente que aceitá-lo. É verdade que, em suas experiências anteriores com

³⁰ Na minha primeira experiência como aluno de espanhol pude ver isto de perto. Logo na primeira aula a professora nos disse que todos teriam oportunidade de *hablar mucho* e, orgulhosa e feliz, mostrou a capa do livro com a frase destacada: *Curso comunicativo de español para extranjeros*. Mas o que fazíamos em sala de aula era, na maior parte do tempo, ler as frases dos exercícios estruturais que enfatizavam aspectos gramaticais sistematizados da língua espanhola, para, então, a professora reforçar behavioristicamente: “*Perfecto, estás hablando muy bien*”.

o ensino de LE, o professor também não havia tido a oportunidade de decidir sobre a escolha do livro didático que iria utilizar, mas nessas ocasiões as imposições feitas pelas escolas não tiveram maiores conseqüências porque, em primeiro lugar, ele tinha condições satisfatórias para trabalhar (havia podido contar com boas infra-estruturas, suporte pedagógico, etc...), e, em segundo, ele ainda não tinha conhecimento teórico suficiente para perceber as falhas dos materiais com que trabalhara. Mas agora era diferente e os dados analisados revelam a grande batalha subjetiva estabelecida para tentar conseguir “alforria”, mesmo que momentaneamente, do que lhe parece ser uma verdadeira prisão: o LD imposto. Dessa forma, o professor entra na sala de aula já com uma atitude negativa em relação não só à instituição, conforme analisado, mas também em relação ao material didático.

Diário de 23/03/01

Na terceira semana os alunos começam sem livro. E agora? Eles pagaram pelo material. Digo que o problema não compete a mim, tampouco escolhi este livro, reforço (...).

Diário de 07/05/01

(...) A aula: fiz questão de enfatizar que a escolha do livro não foi feita por mim. Talvez um modo de esquivar-me do futuro fracasso que possa vir a ser o curso, ou caso o aluno não goste do livro, já que será muito difícil ter material extra, pois a escola não tem nenhum recurso, sequer mimeógrafo (...)

Porém, quando os alunos recebem o LD, o professor, resignado, começa a utilizá-lo:

Fita 1 – 22/05/01

P – Bueno, entonces vamos a, primero vamos a escuchar, escuchar sin mirar el libro, ok. Entonces primero, escuchamos, escuchen la cinta y después les paso el libro. Ahí ustedes pueden mirar, hacer todos los ejercicios, a ver escuchando. [rindo] Escucharán todas las musguitas. [passa o diálogo e depois pára e pergunta] ¿Comprendieron?

AAA – Saludos y despedidas.

P – En español, ¿comprendieron como se dice en español?

AAA – Saludos y despedidas.

P – ¿Sí? ¿saben qué es eso? Saludos y despedidas [escreve no quadro soletrando]. El verbo es saludar. Saludar una persona. ¿Qué es saludar?

A – Saudar.

P – Hã, hã

O LD exerce o poder sobre o professor (entonces vamos a, primero vamos a escuchar, escuchar sin mirar el libro, ok.) e os alunos também aceitam o esquema tradicional, ou seja, ouvem e repetem. Assim, percebe-se que a preocupação é a fixação da informação que está sendo passada. *Nessa visão cognitivista, centrada no aluno, tudo é controlado, não tendo esta oportunidade de interagir com o outro, com a cultura do outro, com o dizer do outro* (Coracini, 1999:105-106).

Então, o LD com mais poder que o professor o deixa mais e mais desanimado:

Diário de 30/08/01

(...) *A aula se passou após o warm-up* [trabalho com o texto “Algunos de los mejores momentos de la vida”] *mais lenta que nas outras turmas. Que droga! É só pegar o livro e o entusiasmo acaba...*

Mas o professor, infeliz com isso, tenta buscar alternativas para subverter o monologismo do LD:

Diário de 25/05/01

(...) Então, cada um repete uma frase... depois acho meio sacal e peço para um aluno ler um exercício completo (...)

Contudo, essa alternativa não teve êxito e o professor, sentindo-se prisioneiro do LD, expressa sua agonia:

Diário de 11/06/01

Meu Deus! Todas as minhas aulas começam ritualmente com “en la clase pasada terminamos” e todos abrem a bíbliazinha para repetir as seqüências dos mistérios. Até quando durará esta via crucis??? Penso nas pobres ovelhas... Senhor tende piedade delas, rogai por elas, que todas estejam no curso até o final... Amém...

Como forma de fazer frente ao desconforto da situação, o professor passa a ridicularizar o LD, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir:

Fita 12 – 06/12/01

P – Vamos hacer juntos este aquí de la parte de la casa. Las preguntas pueden hacer solos en casa. Algunas preguntas son MUY tontas, muy imbéciles.

(...)

p – Só vocês olharem as regrinhas e completarem aí, os exercícios do livro são tudo assim. [rindo].

Fita 1 – 22/05/01 – Unidade 1

P – (...) ustedes pueden hacer los ejercicios, la tarea de casa. Ustedes pueden hacer como tarea de casa de la página siete abajo, pero es tan difícil de la página siete, pobrecitos, no conseguirán hacer (...)

Neste último excerto o professor tenta, fazendo uso da ironia (pobrecitos), mostrar aos alunos que o LD os bestializa com exercícios de múltipla escolha que não exigem nenhum esforço interpretativo³¹, como no exemplo a seguir:

1. *¿Adónde va Luis?*

- a) *Va a la escuela.*
- b) *Va al club.*
- c) *Va a la oficina* (resposta correta, basta localizá-la no diálogo)
- d) *Va a la parada de autobús.*

Como explica Molina (1987), a maioria dos livros didáticos apresenta somente questões do tipo literal nas quais o aluno apenas identifica no texto as palavras, o que não revela que houve compreensão.

Além da ironia, o professor recorre freqüentemente ao riso como outra estratégia para desqualificar o LD:

Fita 4 – 30/08/01

P – (...)ah... este ejercicio de la página treinta y cinco número dos no... si, puedes riscar todo... es el típico ejercicio idiota. ¿Sí? Pode riscar si quieres. Si quieres completar puedes, pero es una tontería. Unas frases tan estúpidas. Acuerdan que había el mismo tipo de frases en la unidad uno, primera lección, que era horrible. ¿Sí? . El tres, bueno, puedes hacer. El cuatro también es muy repetitivo, mira, tenemos... [lê o exercício]... van a repetir todo sí?... [ri alto]

³¹ Segundo Molina (1987), a maioria dos livros didáticos apresenta somente questões nas quais o aluno tem apenas que identificar informações no texto, o que não revela que houve compreensão.

Conforme explica Bakhtin (1992:105),

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura.

Além do riso libertador, o professor faz frente ao LD imposto desobedecendo as suas instruções. Isso se passou em uma aula na qual o professor explicava um exercício de completar as lacunas com os números cardinais: (*Tengo ... años*). Como o LD não apresentava os numerais naquela unidade (1), o professor pediu aos alunos para lerem o quadro com os números da página 61 (unidade 5). O mesmo se passou quando os alunos completavam um exercício estrutural (com o verbo ser) da unidade 1 (*Tú..... piloto*) e perguntaram sobre as profissões. O professor rompeu novamente com a ordem do livro, pedindo que fizessem o exercício sobre as profissões da unidade 7 – a última do livro. Tal atitude passou a ser constante nas aulas.

A fim de contornar o problema causado pela mesmice dos exercícios propostos pelo LD e a monotonia presente nas aulas, o professor passa a trazer materiais extras. Agindo dessa forma, ele minimiza o poder do LD:

Fita 5 – 13/09/01

P – A continuación me gustaría completar juntos estas partes ahí del cuerpo humano... empezamos en la izquierda. Primero pestaña.

A – ¿O es aquí?

P – Si, pueden cambiar. Poner a la derecha o la izquierda. Lo importante es que comprendan ojos y pestañas.

Fita 4 – 30/08/01

P – Tengo dos sorpresas para hoy. Una para el final de la clase. He recibido por Internet. Se llama *Algunos de los mejores momentos de la vida*. Me gustaría saber de ustedes los buenos momentos de la vida. Tú M..., algo que podrías decir un buen momento de la vida. En español.

A – Yo no tengo así buenos momentos... acordar todos os dias já é um bom momento.

(...)

P – Bueno, escuchen la canción para ver si les gusta o no (...).

<i>Diário de 26/09/01</i> (...) Para terminar empresto um texto xerocado – “Estrés en el trabajo”. Eles lêem e comentam o assunto, não pontos gramaticais (...).
--

Nessas atividades propostas pelo professor, o aluno tem a liberdade de opinar e dialogar com o texto e a canção, como mostrado no primeiro exemplo acima. Vale ressaltar ainda que, as músicas ouvidas na sala de aula ou as outras propostas de tarefas não serviram de pretexto para o estudo de tópicos gramaticais: *Eles lêem e comentam o assunto, não pontos gramaticais (...)*. Assim, embora o professor estivesse posicionado em um modo particular, dentro de um certo

discurso, ele pôde resistir ao assujeitamento ditado pelo LD, passando a ter mais poder na sala de aula (Peirce 1995).

A narrativa abaixo mostra como o LD deixou de ser o senhor das aulas, também devido a contribuições dos próprios alunos:

Diário de 29/06/01

(...) como fiz em todas as turmas, falei do livro pra ler. Parece que gostaram, pois um aluno dessa turma já havia pedido livros. Antes de começar a aula o senhor mais velho trouxe um texto (cópias) e pediu para todos lerem. Disse brincando que não iria ler. Depois de falar do livro, pedi a ele e a outra aluna para lerem e comentamos. Idéias contraditórias sobre aprender, mas... em seguida, li um chiste e comentamos... Aproveitei para dar a música e foi legal como ontem. Para terminar passei um diálogo [não o do livro] (o mesmo para todas turmas). Eles ouviram, escreveram e depois comentaram com os colegas, compararam. Repeti e copiei no quadro. A aula acabou, pela primeira vez, sem o LD. Parei, olhei e não disse a mim mesmo, nem a eles.

Além do texto do aluno, o professor conseguiu, por meio de um amigo, livros em espanhol (histórias adaptadas – nível básico) para serem lidos como atividades extraclasses. Assim, a aula deixou de ser tão tediosa e enfadonha, pois sem o LD, houve possibilidade de um maior diálogo em sala de aula: para surpresa do professor, pela primeira vez, uma aula inteira se passou sem o livro: *A aula acabou, pela primeira vez, sem o LD. Parei, olhei e não disse a mim mesmo, nem a eles. Nem o professor e tampouco os alunos perceberam que o livro não era mais o modulador das aulas, fato explicado, possivelmente, pela maior interação dialógica que as novas atividades proporcionaram.*

Quanto aos livros para leitura, todos os alunos fizeram comentários por escrito, mas sem a preocupação, vale ressaltar, de uma avaliação para nota. Diferente das atividades propostas pelo LD, na tarefa de escrever sobre o livro lido, os alunos tiveram liberdade para escrever.

De:	"moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Para:	Todos
Assunto:	Evaluación
Data:	Friday, 24 Aug, 2001 15:25

Hola chico(a),

bueno, creo que todos se acuerdan muy bien de la lectura del libro "el anillo de la muerta". les pido para hacer un pequeño comentario sobre el libro y enviarme por email. esto será nuestra primera evaluación.

qué escribir? escríbame informando sobre el libro, por ejemplo. si te gustó o no la lectura. si fue bueno leer, tener contacto con la lengua española, si tú te identificaste con la historia o no, si la lectura te motivó a leer más, si te aburrió y todo lo que quieras. escriba en español, pero no necesitas escribir más que diez líneas, de acuerdo?

gracias

Moacir

De:	@ig.com.br>
Para:	l_moacir@hotmail.com
Assunto:	Re: Evaluación
Data:	Mon, 27 Aug 2001 21:50

!Buenas noches!

La historia es mucho interéssante, llena del ación y la suspenses. Mi recuerda del escritor sideny Sheldon.

Yo soy enamorada por esos estilos del libros.

El detetive Frank y su amigo Jorge son parceros en todas las aventuras. Con tanta emociones envolvidas en la carrera de mucha emoción.

Hay muchas palabras extrañas que tieno poco conocimiento. Creo que aprendi muchas cosas del grande importancia para mi vocabulario.

Ademas, la historia llevome a leer más y más. Fie cón que él buscasse más informaciones en la internet. Quédo más curiosa, por esa cultura que alucina quién lle conece.

Estoy cada vés más enamorada por esos estudiios. Creo que tomei la decisión cierta.

Principalmente por la qualidad del profesor.

Adíos , hasta la vista.

Gracias,

Pela mensagem eletrônica enviada aos alunos, nota-se como o professor os deixa livres para se expressarem na LE: escribame informando sobre el libro, por ejemplo. si te gustó o no la lectura. si fue bueno leer, tener contacto con la lengua española, si tú te identificaste con la historia o no, si la lectura te motivó a leer más, si te aburrió y todo lo que quieras. Quanto ao trabalho feito pelo aluno, observa-se que este se esforça para iniciar seu discurso na língua alvo, apesar do nível incipiente de sua proficiência lingüística.

Como consequência das críticas do professor ao LD, os alunos continuam a levar textos para a aula, o que contribui para que o manual seja cada vez mais percebido como desmotivador:

Diário de 29/08/01

(...) Uma aluna trouxe um xerox da bíblia (uma folha) para todos. Ela disse que pegou da bíblia em espanhol da igreja que frequênta. Peguei o texto e achei interessante. Li um trecho com eles e pedi para observar os verbos que estavam no passado. (...) Eles perguntaram sobre alguns trechos, frases que não entenderam e eu expliquei. (...)

Quando abrimos o livro, a aula ficou monótona, parada e não rendeu nada. Expliquei os possessivos, fizemos dois exercícios, outros disse para não fazer que eram idiotas e terminei a aula (...).

É interessante observar que no excerto acima o professor se contradiz, pois trabalha com o texto trazido pela aluna focalizando sua estrutura gramatical, assim como faz o LD: *Li um trecho com eles e pedi para observar os verbos que estavam no passado.*

Como os alunos têm suas crenças sobre o que significa aprender uma LE, pedem para que todos os exercícios sejam corrigidos, mesmo tendo o professor enfatizado anteriormente que estes eram repetitivos. O professor, desse modo, vê seus procedimentos metodológicos serem ditados pelos alunos.

Diário de 25/05/01

*Correção de exercícios... todos são estruturais, mas os alunos pediram para corrigir todos...
Então, cada um repete uma frase...(.)*

Isso se explica porque, dentre as várias crenças que possuem os estudantes de línguas estrangeiras, uma bastante freqüente é a de que é *importante repetir e praticar muito para adquirir a LE* (Horwitz, 1988:289). Essa prática é também comum entre professores de LE que, juntamente com os alunos, apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos (Revuz, 1998:224).

É preciso apontar, no entanto, que também os alunos têm uma relação contraditória com o LD, pois, talvez devido à crítica constante do professor. Eles mesmos passam a criticar os exercícios sistêmicos. No exercício de seguir o modelo, exemplificado abaixo, os próprios alunos perceberam o excesso de sistematização, de univocidade da linguagem.

3 *Contesta a las preguntas según el modelo:*

¿Eres piloto?

Si, soy piloto. No, no soy piloto.

1. *¿Sois estudiantes?*
2. *¿Somos buenos profesionales?*
3. *¿Es usted abogado?*
4. *¿Son (ellos) profesores?*
5. *¿Eres médico?*
6. *¿Soy hermosa?*

É pertinente comentar as respostas à sexta pergunta (*Soy hermosa?*) dada por dois alunos:

- a) *No, soy macho, muy macho.*
- b) *No puedo responder porque soy hombre y además soy muy feo.*

Embora para os demais alunos, essas respostas foram motivos de fortes gargalhadas, evidenciaram que alunos (homens) se mostraram contra a proposta do LD que era somente repetir as estruturas seguindo um modelo. Assim, eles negaram a proposta monológica do livro, o subverteram e se constituíram identitariamente na LE.

A mensagem eletrônica abaixo também mostra como o professor aceita a proposta do aluno para subverter, uma vez mais, o LD:

De:	"moacir lopes de camargos" <l_moacir@hotmail.com>
Para:	@zipmail.com.br>
Assunto:	Sugerencias
Data:	Mon, 29 Aug 2001 17:44

hola chico, cómo estás?

bueno, me gustó mucho tu sugerencia de escribir redacciones para aprender la lengua. mira, te doy una otra sugerencia: ya que en la clase pasada todos hablaron sobre un buen momento de la vida y también relataron sus experiencias del primer beso, qué te parece escribir una redacción? en la clase hablamos, entonces en tu casa tú puedes escribirme y te prometo te corrijo todos los errores.... tal vez no tendrán errores...

abrazos

moacir

Entretanto, a batalha travada continua e o LD, mesmo após o término de sua última unidade, é criticado e rejeitado explicitamente até o último momento.

Fita 11 – 04/12/01

A – O que é mientras?

P – “Enquanto”, gramaticalmente se chama conjunção.

A – Eu nunca fui boa nisso.

P – Nem eu, não gosto de gramática. Por isso que não gostava do livro porque ele só fala de gramática.

Diário de 30/11/01

(...) olhei o livro e senti-me preso; meu desejo era jogá-lo fora, terminar naquele momento tudo de uma

vez. Porém, passei o diálogo e eles ouviram; em seguida, fizemos os exercícios juntos, ou melhor, eles fizeram e corrigiam lendo as frases.

O professor coloca para o aluno – na última aula - que o LD é estruturalista e não permitiu uma interação efetiva com a LE: não gostava do livro porque ele só fala de gramática. Mas, mesmo se sentindo acorrentado pelo livro, com desejo de eliminá-lo de suas aulas (*meu desejo era jogá-lo fora*) o professor terminou dando todas as suas unidades. Nessa luta, o LD ganhou a batalha, ou seja, o professor, apesar das muitas subversões e críticas feitas ao manual, consegue a liberdade somente após o término do curso.

3.4 – SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à primeira categoria de análise deste capítulo – o professor e a instituição – os dados evidenciaram que a escola, desde o início, menosprezou o professor. Isso foi feito, em primeiro lugar, quando a escola supervalorizou o professor nativo, o que levou o professor brasileiro a se sentir fragilizado identitariamente. Tal atitude se manifestou, além disto, através da imposição do livro didático, da ausência de suporte pedagógico, do oferecimento de condições extremamente precárias de trabalho e pagamento de um salário aviltante – ou pior ainda, do simples não pagamento de qualquer salário. O desrespeito e menosprezo verificado se deu não apenas para com o professor sujeito desta pesquisa, mas para com todo o corpo docente.

A análise dos dados revelou, no entanto, que, em vários momentos, o professor resistiu ao jugo exercido pela escola: auxiliado pelos alunos, ele conseguiu tornar as condições físicas de trabalho um pouco menos desastrosas, introduziu mensagens eletrônicas e utilizou textos extras para enfrentar a ausência de material de apoio tecnológico e à inadequação do livro didático. Estes atos de resistência e subversão da ordem estabelecida pela instituição foram responsáveis pelos momentos de identificação positiva do professor pesquisado com a sua profissão. Os momentos de maior auto-estima profissional, no entanto, não prevaleceram e o professor continuou sua luta institucional até o final do período letivo.

No que se refere à relação do professor com a LE, esta se mostrou, desde o início, também conflitiva devido ao desconforto gerado, sobretudo pela falta de formação específica do professor pesquisado. Isso fez com que este professor

tentasse utilizar estratégias para compensar sua insegurança quanto à sua competência comunicativa na língua-alvo: alusões à sua ancestralidade e às viagens à Espanha, conforme mostrado. Estas estratégias lhe deram mais autoridade para se impor como professor legítimo de espanhol, o que lhe deu também mais poder frente ao professor nativo, ao pessoal da escola e aos alunos.

Também no que tange a relação do sujeito desta pesquisa com a LE, chamou a atenção seu discurso quase obsessivo em defesa da pluralidade cultural e lingüística no ensino de espanhol. Esta pluralidade, na sua visão, teria que acomodar não apenas a variedade peninsular dita padrão e as manifestações culturais da Espanha, mas também as variantes sociolingüísticas Latino-americanas e as expressões culturais da América Hispânica. É importante ressaltar que no afã de incluir o lado latino-americano no ensino, não se pôde observar, no discurso do professor, traço algum de um etnocentrismo ao avesso: vários momentos foram identificados na análise em que o professor também valoriza a Espanha e seus produtos culturais. Essa batalha por um ensino multicultural e plurilingüista resultou em momentos de tensão em sala de aula quando o professor, didaticamente, tentava desconstruir a supremacia ideológico-cultural espanhola presente tanto no imaginário de alunos quanto no livro didático.

Ainda quanto à relação do professor aqui analisado com o livro didático, antes mesmo de começar suas atividades docentes já se percebia uma atitude bastante negativa com relação a este. Tal atitude continuou se manifestando ao longo de todo o curso. Houve momentos em que, subjugado pelo LD, o professor a ele sucumbiu e obedeceu às suas “ordens”. Mas, graças à natureza múltipla do

sujeito, houve uma retomada de poder, quando foram observados atos de subversão/rejeição ao material didático.

Pôde ser observado em todas as categorias de análise que, em diversos momentos, os alunos afetaram e influenciaram as práticas pedagógicas do professor pesquisado. Na relação com a instituição, eles deram apoio ao professor para que este conseguisse, por exemplo, condições mínimas necessárias para desenvolver seu trabalho em sala de aula – foram eles, por exemplo, que compraram pincéis. Na relação com a LE, os alunos eram o outro de quem o professor precisava para “pregar” o seu discurso anti-hegemônico. E, na relação do professor com o LD, os alunos o auxiliaram a subvertê-lo, pois forneceram materiais extras, fizeram xerox, etc. Desse modo, por meio das interações estabelecidas com os alunos, o professor vivenciou momentos de identificação positiva e em alguns casos negativa, fosse com a escola, com a LE ou com o LD.

Considerações finais

Caminando

Caminando, caminando,
¡Caminando!

Voy sin rumbo caminando,
Caminando;
Voy sin plata caminando,
Caminando;
Voy muy triste caminando,
¡Caminando!

Está lejos quién me busca,
Caminando;
Quien me espera está muy lejos,
Caminando;
Y ya empeñé mi guitarra,
¡Caminando!

Ay,
Las piernas se ponen duras,
Caminando;
Los ojos ven desde lejos,
Caminando;
La mano agarra y no suelta,
¡Caminando!

Al que yo coja y lo apriete,
Caminando,
Ese la paga por todos,
Caminando;
A ese le parte el pescuezo,
Caminando,
Y aunque me pida perdón,
Me lo como y me lo bebo,
Me lo bebo y me lo como,
Caminando,
Caminando,
¡Caminando!

Nicolás Guillén (Cuba)

O que faz andar a estrada? É o
sonho. Enquanto a gente sonhar
a estrada permanecerá viva. É
para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro.

Mia Couto – Terra sonâmbula

Nesta parte final, pretendo mapear rapidamente as questões mais relevantes desta pesquisa para, em seguida, ressaltar suas limitações e apontar algumas possíveis aberturas para futuras investigações. Encerro a sessão elencando e discutindo possíveis contribuições advindas deste estudo para o planejamento de cursos de espanhol como LE e também para a elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem desse idioma.

Desenvolvi este trabalho tendo por meta procurar melhor entender, a partir de um estudo de caso, algumas das características do professor de espanhol como LE no cenário brasileiro atual. As condições de trabalho extremamente adversas encontradas pelo sujeito pesquisado foram decisivas na constituição de sua identidade profissional e explicam, em grande parte, o fato deste professor - que antes sempre se sentira apto e confiante como professor – ter incorporado, neste contexto frustrante e conflitivo, insegurança à representação que tem e projeta de si mesmo. Tal modificação de auto-imagem é coerente com o conceito de identidade aqui utilizado, pois esta foi aqui definida, não como o é do ponto de vista do humanismo - o qual pressupõe uma essência sempre fixa e única para cada indivíduo - e sim a partir de uma visão pós-estruturalista, a qual coloca tal conceito dentro de um contínuo dinâmico. Daí, o sujeito não ser, por definição ou a

priori, um “bom” ou “mau”, “confiante” ou “inseguro” professor de LE. É a depender da qualidade das condições de trabalho que lhe são dadas – ou que ele constrói para si – nos diferentes momentos de sua prática que o professor se perceberá e se revelará mais – ou menos – confiante e tranqüilo profissionalmente. Fica, assim, confirmado que a identidade, lugar de luta, é sempre múltipla (cf. Weedon, 1992 e Peirce, 1995 e 1997), ou, como alerta Signorini (1998:373), é preciso que a questão ontológica da identidade, ou o atributo do ser – “ser isto ou aquilo” – perca o sentido e dê lugar à questão dos processos que *atravessam as multiplicidades que povoam o sujeito*.

Além disso, ficou bastante evidente que o contato com certas leituras e discussões acadêmicas mais críticas realizadas durante seus cursos de pós-graduação também acabaram determinando alguns momentos de identificação do sujeito pesquisado, principalmente no que tange a sua relação com o livro didático e com a própria língua ensinada. É preciso apontar, no entanto, que o conhecimento teórico por ele recém-adquirido não norteou, automaticamente, todas as suas ações: houve frestas através das quais pode-se perceber o sujeito, contradizendo-se ao fazer uso do texto para ensinar gramática. Também este último aspecto é, no entanto, coerente com o quadro teórico adotado: a identidade, por não ser una, indivisível, mas sim múltipla, é, por vezes, até contraditória.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ABERTURA PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Por uma questão de delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, optei por trabalhar apenas com três categorias de análise: a relação do professor com a instituição, com a LE e com o material didático. Por esta razão, o trabalho não se estendeu o suficiente na relação do professor com a teoria. Há de se considerar ainda, que as análises, em decorrência da forma de interação estabelecida no contexto em que se deu esta investigação, mostrou peculiaridades bastante distintas, sobretudo por se tratar de um estudo de caso. Isso, com certeza, seria diferente em outros contextos institucionais. Assim, seria relevante dar continuidade a este estudo desenvolvendo investigações a partir de diferentes tipos de interações entre professor e os vários outros que o constituem identitariamente em outros contextos de ensino de espanhol no Brasil. O efeito da utilização de mensagens eletrônicas no aumento da capacidade de escrita na língua-alvo também mereceria uma investigação independente.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA

Como mencionado no primeiro capítulo dessa dissertação, não foram encontradas pesquisas dedicadas à análise do processo de construção identitária do professor de espanhol como LE. Desse modo, acredito que esta pesquisa, além de servir, em um plano mais geral, para aumentar o número de pesquisas existentes sobre o ensino do espanhol no Brasil, poderá também contribuir por trazer, para dentro da área, uma discussão diferente, ou seja, uma discussão acerca do lugar da subjetividade do professor brasileiro de língua espanhola.

Embora não se tenha aqui a pretensão de generalizar o que se pôde perceber na situação específica estudada, também não se pode deixar de considerar que algumas das questões observadas talvez sejam indicativos importantes da situação do ensino de espanhol do Brasil como um todo. A falta de formação específica do professor observado, por exemplo, dado o número ainda inexpressivo de Cursos de Letras no país que incluem licenciatura em espanhol, não é prerrogativa deste professor específico. E a ausência desse atributo, ao imprimir no profissional um caráter de ***professor improvisado, sem status pleno de professor de LE***, possibilita e permite falta de profissionalismo na hora de sua contratação e desrespeito profissional, tanto em termos salariais, quanto ao que se refere às condições de trabalho que lhe são oferecidas.

No que diz respeito ao planejamento de cursos de formação de profissionais de espanhol como LE, mais especificamente, a leitura desta dissertação poderá contribuir, espero, em mais de um sentido. Em primeiro lugar, porque ele deve incentivar a inclusão da criticidade no desenho curricular. Melhor capacitar futuros docentes para atuar na área significa ir além da simples promoção de proficiência lingüística ou de análise acríticas de abordagens e métodos: é necessário despertá-los para reflexões críticas constantes sobre questões mais complexas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de línguas o ensino de LE como, por exemplo, a presença de hegemonias culturais e lingüísticas. Neste aspecto, seria preciso discutir com os futuros professores de espanhol o estado da arte da política lingüística existente no que tange a língua que irão ensinar. Porque, se o Mercosul surgiu para unir os países do Cone Sul, essa união, apesar de registrada e consolidada, ainda não foi, de fato, efetivada:

há grandes obstáculos a vencer para que essa efetivação se dê, conforme explica Gadotti, 1992. No plano lingüístico tampouco houve interação entre os vizinhos latinos, uma vez que há uma subserviência em relação à Espanha, mesmo sabendo que as relações entre este país e o Brasil, apesar de consolidadas, estão ainda incompletas, conforme aponta Ayllón (2001):

Traçar um panorama completo das relações hispano-brasileiras hoje, exige superar a estrita dimensão bilateral e considerar a estratégica importância que para os dois países tem sua relação no marco dos contatos entre União Européia e Mercosul. O Brasil sabe que a Espanha é seu principal apoio em Bruxelas para conseguir uma zona de livre comércio que inclua o setor agrícola e Espanha é consciente – como afirmou o rei D. Juan Carlos em sua última visita ao Brasil – de seu papel para conseguir uma maior aproximação entre a União Européia e Mercosul como um dos objetivos prioritários da política exterior espanhola.

Claro está que nenhum curso de formação de professores de espanhol deveria argumentar a favor de um abandono, ou da exclusão, de tudo que vem da península: o que é preciso deixar claro é a imposição de um discurso hegemônico de pureza lingüística, de um modelo cultural padrão. Devemos, nós, professores de espanhol e os elaboradores de livros didáticos para o ensino desta língua, ler esse discurso criticamente, ao invés de assimilá-lo e, sem discuti-lo, difundi-lo como verdadeiro, único e correto. Conforme explica Busnardo e Braga (1987:25) o problema é a *alienação cultural na forma de identificação a-crítica dos brasileiros com a reprodução do prestigioso “outro”*.

A leitura desta dissertação pode suscitar a inclusão, por parte dos especialistas idealizadores de cursos de professores de espanhol, de algumas outras questões em sua pauta curricular, como por exemplo, os diferentes mitos que cercam essa e outras modalidades de ensino de LE (o mito de que tudo depende do professor, de que ele tem que necessariamente ser um *expert*; de que ele se auto-contrõe (cf. Britzman, 1986). Embora a autora não coloque, vale citar o mito do falante nativo como sendo automaticamente o melhor professor. Esses mitos tendem a racionalizar e legitimar a estrutura escolar vigente, assim como prover uma aparência de ordem, controle e certeza face à incerteza do mundo social dos professores. Dando ênfase no controle social do contexto escolar, a ordem e a certeza passam a ser necessidades psicológicas e institucionais significativas. Desse modo, esses mitos sustentam um conjunto de imagens ideais, definições, justificativas e medidas para o pensamento e atividade docente.

Outra questão aqui discutida e que pode ser útil no planejamento de cursos para professores de espanhol como LE é o papel potencialmente tirânico exercido pelo livro didático. Não basta apenas equipá-los com critérios sólidos de seleção destes materiais uma vez que nenhum deles foi construído para a situação de ensino que o professor vai enfrentar – é preciso que ele se torne capaz de usá-lo seletivamente e de complementá-lo de forma adequada. Mensagens eletrônicas como as utilizadas no contexto pesquisado podem ser vistas como alternativas úteis para outros professores. Por fim, é importante que elaboradores de materiais didáticos de espanhol para alunos brasileiros se esforcem para ir além de meras **análises contrastivas ao nível estrutural**, incluindo, no próprio material,

oportunidades de discussão de diferenças sócio-culturais relevantes entre o Brasil e o mundo hispano-falante.

Enfim, para que uma política pedagogicamente crítica do ensino do espanhol como LE no Brasil ocorra, seria necessária uma profunda e consistente discussão sobre a formação dos futuros profissionais atuantes nessa área, pois conforme coloca Pennycook (1994:305),

(...) o educador crítico, como intelectual específico, necessita entender as políticas culturais de seu contexto educacional, tentando compreender, por exemplo, questões de gênero, religião, etnia e poder econômico e político nos contextos os quais ele trabalha.

Isso significa dizer que o professor se transforma ao se constituir sujeito diante da sociedade, do mundo, pois falar/ensinar uma LE é falar e ser falado por ela. Desse modo, ele não é somente um reproduzidor assujeitado de modelos pré-estabelecidos, mas um sujeito desejante de transformações, deslocamentos e questionamentos.

Finalmente, há também uma contribuição de natureza política deste trabalho a ser considerada: o seu caráter de denúncia. Embora não esteja explicitado o nome da instituição aqui pesquisada, as autoridades “competentes” deste país deveriam perceber as situações enganadoras que muitos dirigentes de escolas de idiomas tramam para captar alunos e “escravizar” professores. Dessa

forma, os “pobres docentes”, já desvalorizados pelos seus saberes, ficam à mercê da impunidade agressiva e escabrosa³² que nos assola do Oiapoque ao Chuí.

Constatamos que muitas escolas de línguas utilizam-se da mídia para divulgarem um ensino de qualidade, mas não passam de grandes empresas (como relatado neste estudo) que se apropriam de um discurso neoliberal em voga para afirmarem-se como modernas. Contudo, ao chegarmos às salas de aula, deparamo-nos com um espaço físico desprovido das mínimas condições de trabalho. O que se constata relativamente ao ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, é destacado por Coracini (2003:11-12) no seguinte comentário:

*(...) uma das questões mais instigantes e mais atuais na área específica da educação e da Lingüística Aplicada: o progresso e a pós-modernidade, num país de contrastes nem sempre promissores como é o caso do Brasil, onde coabitam miséria e luxo, fome e luxúria, atrasos milenares e avanços tecnológicos de primeiro mundo. E, em meio a tudo isso, ao lado de um sistema de saúde precário e discriminatório, um sistema educacional que serve, na maior parte das vezes, de palanque para promessas políticas e de alavanca de votos nas campanhas eleitorais que, uma vez terminadas, engavetam projetos e jogam nas lixeiras do esquecimento a esperança de um país comprometido com o seu povo, com a construção de uma sociedade mais justa, onde todos pudessem ter não apenas direitos iguais escritos em documentos pouco lidos, mas **oportunidades iguais, trabalho decente e acesso garantido à saúde e a uma educação séria, de qualidade.** (grifos meus)*

³² Refiro-me aqui às condições de trabalho a que nós professores nos submetemos: a maioria percebe remuneração irrisória, além de não possuir registro em carteira profissional. Logo não usufruem dos benefícios garantidos pela atual Legislação Trabalhista (férias, 13º salário, etc); e isto acontece sob os olhos “vendados” de Sindicatos da categoria.

Tais evidências deixam o nosso *imaginaire* frustrado, porém resta um fio tênue de esperança na possibilidade de um porvir mais promissor (?).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYLLÓN, B. Brasil-España: una relación consolidada pero incompleta. *www.hispanista.com.br*, v. II, n. 5, abril /mayo/ junio 2001.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2002.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. (Trad. De Yara F. Vieira). São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECKER, I. *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79 ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- BORDAS, M. A. G. La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, p. 27-35, 1991.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRITZMAN, D. P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 4, p. 442-454, Nov., 1986.

- BUENO, L. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. (Dissertação de mestrado). Campinas, SP, UNICAMP / IEL, 2002.
- BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, p. 71-87, jan./jul., 1999.
- _____. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1998.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Language, ideology, and teaching towards critique: a look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 33, p. 635-651, 2001.
- _____. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideología. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun., 2000.
- _____. Language and power: on the necessity of rethinking english language pedagogy in Brazil. In: *Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings*. Edited by Sandra J. Savignon (University of Illinois, Urbana Champaign) and Margie S. Berns (Purdue University). Addison-Wesley Publishing Company, p. 15-33, 1987.
- CADIOT, P. As misturas de língua. (trad. Celene M. Cruz e Maria Helena L. Gimeno). *Multilinguismo*. G. Vermes e J. Boutet (orgs.) Campinas, Editora da UNICAMP, 1989.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 2 ed. (trad. Klauss Brandini Gerhardt). Vol. II. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.

- CASTRO, M. F. G. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. *Letras & Letras*, Uberlândia / MG, n. 14, v. 1, p. 199-222, jul./dez., 1997.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada, Campinas*, v. 17, p.133-144, jan./jun., 1991.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, p. 35-58, 2000.
- CHINALLI, M. Freud na Terceira Margem do Rio. *Leitura – Publicação cultural da Imprensa Oficial do Estado – São Paulo*, ano 20, n. 3, março de 2002. 7 p. Ensaio.
- COLOMBO, V. S. O. “*Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz...*” O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar? (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2001.
- CORACINI, M. J. R. F. Apresentação. In: MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.
- _____. La configuration identitaire des sujets apprenant et enseignant de FLE. *Synérgies – Brésil: Revue de didactologie des langues-cultures*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Número especial SEDIFRALE XII. Florianópolis, p. 66-83, 2002.

- _____. Identidade e subjetividade do professor de português (LM). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez. 2000.
- _____. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CRUZ, M. L. O. B. Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2001.
- DOMÍNGUEZ, A. G. La base del español de América y su realidad actual. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 9, p. 13-26, 1992.
- DUFF, P. A & UCHIDA, Y. The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. In: *Tesol Quartely – Special topic issue: Language and identity*, v. 31, n. 3, p. 451-486, 1997.
- DURÃO, A. B. A. B. *Curso de español para hablantes de português – nível básico*
1. España: Madrid: Arco Libros, 2000. Mapa lingüístico da Espanha e de habitantes da Espanha e América Hispânica.
- ENKVIST, I. Las lenguas como armas contra un estado democrático – o el caso del catalán y del vasco. *Moderna Sprak*, vol. XCVI, n. 1, p. 100-107, 2002.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, p. 59-80, 2000.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. (trad. de Laura F. de Almeida Sampaio). São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. 3 ed. (trad. e org. de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1982.

FRANÇA, J. L. et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*.

5. ed. – revisada. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. e MÂNPIO, A. J. Unidos ou dominados. Plurilingüismo. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação Paraná, nov. 1993.

GADOTTI, M. & TORRES, C. *A Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GARCÍA, M. A. J. & HERNÁNDEZ, J. S. *Español sin fronteras: curso de lengua española*. São Paulo: Scipione, 1997.

GILES, H. & JOHNSON, P. Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 68, p. 69-99, 1987.

_____. The role of language in ethnic group formation. In: J. C. Turner & H. Giles (eds.). *Intergroup behavior*, p. 199-243, Oxford: Basil Blackwell, 1981.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. (Trad. de Ângela M. B. Baggio). Petrópolis: Vozes, 1986.

GONZÁLEZ, N. T. M. La lengua española en Brasil. www.hispanista.com.br, v. I, n. 2, jul./ ago. /set., 2000.

GUMBRECHT, H. U. Minimizar identidades. In: *Literatura e identidades – Colóquio Identidades* realizado de 4 a 9 de maio de 1999, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. JOBIM, J. L. (org.). Rio de Janeiro: CNPq, CAPES, FAPERJ, p. 115-124, 1999.

- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *A questão da identidade cultural*. 2 ed. (trad. de Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella). Campinas: UNICAMP/IFCH, 1998 (coleção textos didáticos, n. 18).
- HANSEN, J. G. & LIU, J. Social identity and language: theoretical and methodological issues. In: *Tesol Quartely* – Special topic issue: Language and identity, v. 31, n. 3, p.567-576, 1997.
- HELLER, M. *Language, ethnicity and politics in Quebec*. Unpublished doctoral dissertation, University of Califórnia, Berkeley, 1982.
- HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p.281-294, 1988.
- HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: J. J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, I.N.C, p.35-71, 1972.
- IANNI, O. *A globalização e o retorno da questão nacional*. Campinas: SP, UNICAMP/IFCH, N. 99, jun. 2000.
- JANSEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de lingual estrangeira: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. (Dissertação de mestrado) Universidade de São Paulo / FFLCH, 1998.

- KRISTEVA, J. *Estrangeiros de nós mesmos*. (Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes). Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. La actualidad de la lengua española. www.hispanista.com.br, v. I, n. 2, jul. / ago. / set., 2000.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de uma cercanía. *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, n. 9, p. 11-19, 1999.
- LAGES, S. K. A. identidade errante. *Cult – Revista brasileira de cultura*, ano V, n. 56. São Paulo, SP: Editora 17, março 2002. 2 p. Ensaio.
- LAMPERT, M. Knowing teaching: the intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, v. 70, n. 1, p. 86-99, Spring 2000.
- LEIVA, M. J. S. *Falsos cognatos em português e espanhol*. (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1994.
- MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- _____. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, p. 21-27, 1997.
- _____. *Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade*. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1996.
- MARQUES, E. A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*.

(Dissertação de mestrado). São José do Rio Preto, SP: UNESP / IBILCE, 2001.

MASON, J. *Qualitative research*. London: Sage, 1997.

MOLINA, O. *Quem engana quem? Professor X livro didático*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

MYAMOTO, S. *A segurança regional no contexto do Mercosul*. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, N. 89, jun. 2000.

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

OLIVEIRA, R. C. et al. *Pós-modernidade*. 5 ed. Campinas: São Paulo, Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORTALE, F. L. *O caráter perguntador do professor de língua estrangeira e a constituição de identidades sociais em contexto de interação diádica característica de aulas particulares*. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP, UNICAMP / IEL, 1995.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense, 2000.

PEDRAZA, F. et al. *Vamos a hablar*. São Paulo: Ática, 1991.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of english as an international language*. London and New York: Longman, 1994.

PEIRCE, B. N. Language, identity and the ownership of English. *Tesol Quarterly* – Special topic issue: Language and identity, v. 31, n. 3, p. 409-430, 1997.

_____. Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. (Trad. de Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, vol. 53, n. 3, July, 1999.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. (trad. Silvana Serrani Infante). In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- RODEA, M. C. *Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação português-espanhol*. (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1990.
- SANTOS, J. B. C. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 145-146, jul./dez. 1997.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. (Trad. de Antônio Chenili, José Paulo Paes e Izidoro Blikestein). São Paulo: Cultrix, 1977.
- SERRANI-INFANTE, S. identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos pra uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- _____. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo*

aplicado. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Ed. Catavento, 1999.

SMEDT, M. De & ORTEGA, L. Actitudes de (in)tolerancia hacia identidades bilingües. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 17, n. 29, p. 121-137, julio, 1999.

SOARES, S. G. *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, D. M. Do documento ao monumento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. E o livro não “Anda”, Professor? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

SUGIMOTO, L. Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos. *Jornal da UNICAMP* – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 19 a 25 de agosto, 2002.

TAJFEL, H. Social stereotypes and social groups. In: J. C. Turner & H. Giles (eds.), *Intergroupe behavior*, p. 144-167, 1981.

_____. Social identity and intergroup behavior. In: *Social Information*, n. 13, p. 65-93, 1974.

- TANG, C. On the power and status of nonnative ESL teachers. *Tesol Quartely* – Special topic issue: Language and identity, v. 31, n. 3, p. 577-579, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, Blackwell, 1992.

LISTA DOS ANEXOS

Anexo 1 – Jornais *La Vanguardia* e *El País*, referenciados na página 013.

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos, referenciado na página 021.

Anexo 3 – Jornal da Unicamp, referenciado na página 030.

Anexo 4 – Jornal da Unicamp, referenciado na página 031.

Anexo 5 – Mapa lingüístico do espanhol, referenciado na página 037.

Anexo 6 – Solicitações (A, B) do professor, referenciadas na página 067.

ANEXO 1

EL PAÍS, miércoles 11 de septiembre de 2002

La enseñanza del español como segunda lengua avanza en Europa

EL PAÍS, Madrid

Ayer se presentó en Madrid *El español en el mundo*, el quinto anuario del Instituto Cervantes. Publicado por el instituto, el Círculo de Lectores y Plaza & Janés, la obra reúne diferentes estudios que se han centrado fundamentalmente en la situación del español en Europa (sobre todo, en Francia y Alemania) y Australia. La novedad es la inclusión de una pequeña obra casi desconocida hasta ahora, los *Diálogos* de John Minsheu, un texto escrito en 1599 y pensado para el aprendizaje del español en Inglaterra en aquellas épocas remotas.

Tal como informa el libro, más de 3,43 millones de personas estudiaron en Europa el español como lengua extranjera en el curso 2000-01. El dato no es relevante salvo que se ponga en relación con otras cifras. José Luján Castro (responsable del análisis sobre la situación del español como lengua extranjera en Europa) comentó ayer que si se tiene en cuenta el número de hablantes del español en el mundo (y se compara con la presencia del inglés), deberían ser unos 20 millones los que aprendieran en Europa esta lengua. Sin embargo, "y teniendo en cuenta las cifras de los últimos años, se ha producido un crecimiento significativo", comentó Luján Castro.

El anuario revela, pues, que el estudio del español como segunda lengua en Europa se ha incrementado. El 86% de los estudiantes que aprenden español son de Francia, Alemania y Reino Unido. Respecto a las motivaciones, la mayoría habla de razones afectivas (el 44% lo elige porque les "gusta esta lengua") más que por cuestiones pragmáticas (búsqueda de trabajo, por ejemplo).

Recurso económico

El anuario ofrece, además, otros trabajos. Tom Burns indaga en el interés que ha despertado el español en los escritores de lengua inglesa (Brenan o Hemingway, entre otros); Lamo de Espinosa y Javier Noya analizan la demanda del español como lengua extranjera en Francia y Alemania; Davó Cabra trata del español como recurso económico en Francia; Álvaro García Santa-Cecilia aborda el marco a través del cual el Consejo de Europa establece los criterios comunes para la enseñanza de idiomas en su área geográfica y, por último, Mariel Daniel Martín se ocupa del español en Australia.

En la presentación, Jon Juaristi, director del Instituto Cervantes, subrayó el carácter que el anuario ha conquistado como publicación de referencia para saber de la situación del español en el mundo. En ediciones anteriores había analizado su posición en Estados Unidos o Brasil, o en el ámbito de las nuevas tecnologías.

Casi 23,5 millones de ciudadanos no españoles hablan español en Europa (los datos no incluyen a las antiguas Unión Soviética y Federación Yugoslava). La cifra no hace justicia al lugar que debería ocupar el español como tercera lengua más hablada del mundo, después del chino mandarín y el inglés. Queda, pues, "una batalla pacífica por librar", dijo Juaristi, para que el español se consolide como segunda lengua extranjera en la Unión Europea.

ANEXO 1

50 LA VANGUARDIA MIÉRCOLES, 11 SEPTIEMBRE 2002

CULTURA

El español avanza como segunda lengua extranjera en la UE

■ Crece el número de franceses, alemanes e ingleses que eligen el español como segunda lengua, aunque fuentes del Cervantes creen que dicha lengua aún no ocupa el lugar que merece

MIGUEL ÁNGEL TRENAS

MADRID. – El castellano gana posiciones como segunda lengua extranjera en Europa, desplazando los estudios de francés y alemán, según se desprende del "Anuario del español en el mundo" correspondiente al 2002, presentado ayer por el director del Instituto Cervantes, Jon Juaristi. En su quinta entrega, el estudio aborda la situación del castellano en dos áreas geográficas bien distintas, Europa y Australia, y confirma la oportunidad de nuestro idioma para situarse como segunda lengua extranjera en el Viejo Continente, "aunque –aseguró Juaristi– todavía haya que librar una gran batalla para lograr este objetivo".

Con un optimismo más contenido que el de su antecesor, Juaristi consideró muy positivos los datos del informe: "El español es actualmente el segundo idioma extranjero en Alemania y Francia", y añadió que "debemos doblar los esfuerzos para mantener este avance".

Según el anuario, más de 3,4 millones de europeos estudiaron castellano como lengua extranjera en el curso 2000-2001 en Europa, un continente donde la enseñanza de este idioma se halla en fase de expansión, sobre todo en Francia, Gran Bretaña y Alemania, que reúnen el 86 por ciento de los alumnos.

Una cifra que, sin embargo, no se

corresponde, porcentualmente, con la presencia del castellano en el resto del mundo: "El español está en auge en Europa –explicó Juaristi–, pero no ocupa en la enseñanza el lugar que le corresponde como la tercera lengua más hablada del mundo, después del chino y el inglés".

Actualmente, 23,5 millones de ciudadanos no españoles de la Unión Europea saben castellano (el 7% de la población) y 3,4 millones de alumnos de la Unión Europea lo estudiaron como lengua extranjera el pasado curso. Francia, donde el español se va imponiendo como segunda lengua extranjera, desplazan-

do al alemán, acapara el 60 por ciento de los estudiantes europeos de castellano; Gran Bretaña, el 15 por ciento, y Alemania, el 11 por ciento. Asimismo, según una investigación llevada a cabo en Bélgica, Holanda y Dinamarca, el 54 por ciento de los estudiantes de castellano han elegido este idioma porque creen que en el futuro les será útil para encontrar trabajo.

Los motivos por los que los europeos deciden estudiar castellano son muy distintos. Los franceses lo eligen por razones de tipo laboral, especialmente con la mirada puesta en los mercados emergentes del otro lado del Atlántico, mientras que en Alemania la imagen del español está más vinculada al turismo.

Según el informe, la globalización le sienta mal a algunos idiomas, como al francés, pero es beneficiosa para el castellano, gracias a la existencia de una amplia comunidad a ambos lados del Atlántico que asegura la reproducción demográfica del idioma, ya que dos grandes países como Estados Unidos y Brasil aseguran el predominio del castellano en América.

La situación es bien distinta en Australia, un país donde la enseñanza de idiomas no recibe apenas apoyo por parte de las instituciones y donde sólo el 2 por ciento de los universitarios estudia algún idioma. Actualmente, son algo más de 91.000 (el 0,5 por ciento de la población total) los hispanohablantes que viven en Australia, y el castellano se sitúa como octava lengua, por detrás del inglés, el italiano, las lenguas chinas, el griego, el árabe, el vietnamita y el alemán. ●

LAS CIFRAS

3,4 MILLONES. El año pasado estudiaron castellano 3,4 millones de europeos

23,5 MILLONES. Más de 23,5 millones de ciudadanos europeos (el 7% de la UE) hablan ya castellano

60%, FRANCESES. El 60% de los europeos estudiantes de castellano son franceses

0,5% DE AUSTRALIANOS. Un 0,5% de los australianos es hispanohablante

ANEXO 2

Questionário

Escolaridade:

Idade (opcional):

1) Sabe alguma língua estrangeira?

Sim..... não.....

Se a resposta for afirmativa, explique a sua maior facilidade / dificuldade considerando o seguinte: falar, ler, escrever, ouvir.

2) Já visitou ou morou em outro(s) país(es)? Qual(is)? Por quanto tempo? Conte a experiência, dando destaque para o seu contato com a língua.

3) Por que você escolheu fazer o curso de espanhol?

COOPERAÇÃO

Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à Unicamp para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos

LUIZ SUGIMOTO

sugimoto@reitoria.unicamp.br

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvido, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarmos a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América Latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconflitâncias e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento. De "cucarachos" são chamados os latinos pelos *yankees*, preconceito que destilamos entre nós mesmos, visto que de "macaquitos" são chamados os brasileiros pelos argentinos.

"O isolamento não é uma característica do Brasil. Colocamos nossa língua como um diferencial, mas todos os países latino-americanos sempre se comunicaram muito pouco entre si", critica o professor Fábio Magalhães, diretor-presidente do Memorial da América Latina. Atendendo a convite da CORI (Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais), ele concedeu palestra na Unicamp em 9 de agosto, onde esclareceu que o Memorial, embora tenha se destacado por suas iniciativas nas artes, sempre esteve aberto às outras áreas do conhecimento, o que inclui ciência e tecnologia.

Magalhães anunciou que pesquisadores de todas as áreas da Unicamp, envolvidos ou interessados em questões latino-americanas, podem contar com a infra-estrutura e o prestígio do Memorial para a viabilização de projetos que contribuam no esforço para a integração desses países. Segundo o coordenador da CORI, professor Luís Cortez, inicialmente a Universidade criará um centro virtual para pesquisadores já com projetos nesta área, buscando a ajuda da Fundação para a interligação de redes (veja matéria na página).

Ao recordar e contextualizar historicamente a criação do Memorial da América Latina, Fábio Magalhães ressaltou o ideal do antropólogo Darci Ribeiro, que projetou a instituição em companhia de outros notáveis como Oscar Niemeyer: "Darci levava em conta um sonho antigo, da 'pátria grande', idéia bolivariana bem presente. Ele imaginava criar um espaço para fomentar, irradiar e integrar as culturas latino-americanas juntamente com as universidades. Quería um órgão para reflexão, mas que não permitisse uma duplicidade em relação à academia; a instituição não deveria ter quadros e sim incentivar nas universidades uma atividade latino-americana", explica.

Não é por acaso, portanto, que o Memorial possui em seu conselho curador os reitores das três universidades paulistas – Unicamp, USP e Unesp –, além do presidente da Fapesp e dos secretários estaduais de Cultura e de Ciência e Tecnologia. "No aspecto simbólico, não há paralelo de um esforço tão grande por parte do Estado em criar um conjunto arquitetônico deste porte com o objetivo da integração latino-americana", observa o presidente da Fundação.

Provincianismo – Fábio Magalhães, que dirige o Memorial há oito anos, expôs de forma esclarecedora o leque de obstáculos a serem superados para a



Magalhães, presidente do Memorial: lembrando Darci Ribeiro e sua idéia bolivariana de "pátria grande"

cianismo de estados brasileiros como São Paulo, que apesar do volume de negócios mantidos com a Argentina ainda não tomou a iniciativa de intensificar, por si, suas relações internacionais.

É realmente um leque aberto aos pesquisadores da Unicamp, que poderiam contribuir com projetos em todas as áreas. "Apesar dos recursos parcos, minha gestão tem sido muito voltada para

a pesquisa e para a criação de um espaço de discussão dessas questões", afirma o professor. "Uma área que considero fundamental é a de estudos comparados. Com a Unicamp, a partir da orientação de Antonio Cândido, publicamos um livro sobre a história da literatura latino-americana", recorda, acrescentando que acaba de receber da Universidade uma tese na área de alimentação, comparando o consumo da América Latina ao da União Européia.

Grande avanço – Magalhães cita também uma discussão sobre integração real em pesquisa científica e tecnológica, levantada por Eduardo Frei, presidente chileno, em palestra no Memorial: "Ele chamou a atenção para a importância de acordos que fortaleçam determinadas áreas de pesquisa. Se o Chile possui um setor de excelência, por que não convidar cientistas brasileiros que enriqueçam os estudos, ao invés de trabalhar isoladamente?", questiona.

O presidente do Memorial, apesar da crise que atinge todos os países, reitera

sua confiança no sonho da integração, principalmente depois do grande avanço observado desde o início do processo de democratização da América Latina. "No caso do Brasil, a ditadura levou uma elite intelectual a viver no Chile, Argentina, México. Temos toda uma geração que viveu a experiência latino-americana e hoje ocupam cargos de decisão. O processo de integração também traz a experiência recente e dolorosa dos exílios", finaliza.

Parceria estratégica para a Universidade



Cortez, da CORI: criação de um centro virtual para pesquisadores da Unicamp

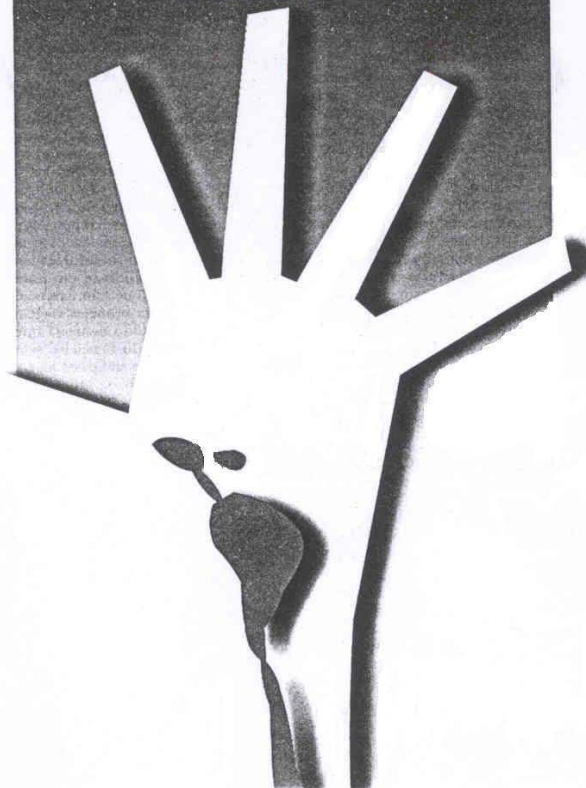
"A parceria com o Memorial da América Latina é estratégica para Unicamp", afirma o professor Luís Cortez, coordenador da CORI, ao anunciar uma roupagem nova dada ao conjunto de projetos para o Mercosul elaborado ainda na administração anterior e agora adaptado à realidade presente, com sua extensão a todos os países latino-americanos. "Visitamos o Memorial e, nos termos da fundação, vimos que ele foi concebido para contemplar também as áreas científica, tecnológica e política, entre outras", acrescenta.

Segundo Cortez, a Unicamp pretende criar, de início, um centro virtual de estudos latino-americanos, contando com o apoio logístico do Memorial, que mantém contatos estreitos com o Ministério de Relações Exteriores e com as próprias redes já existentes. "Ao lado do Memorial funciona o Parlatino (Parlamento Latino-Americano), que atrai parlamentares de cada país", acrescenta.

Depois de reuniões com os responsáveis pelo projeto anterior, percebeu-se que a estratégia para as pesquisas não deveria mais ser a de focar a América do Sul de maneira global, mas por temas. "O foco podem estar, por exemplo, na integração dos países da região amazônica (Brasil, Guianas, Colômbia, Venezuela) ou no Pantanal (Brasil, Paraguai, Bolívia)", afirma Cortez. Da mesma forma, o coordenador da CORI sugere temas em ciências políticas (a própria formação de cientistas políticos), economia (relações comerciais, sindicais e trabalho), saúde e educação. "A Universidade possui vários centros trabalhando com essas questões", acrescenta.

Na opinião de Luís Cortez, a opção por projetos temáticos também facilitaria a aprovação de financiamentos por agências de fomento nacionais e internacionais e o encontro de parceiros nos outros países latino-americanos para que ajudem a equacionar esse problema dos recursos. "Sabemos que, atualmente, são poucos os governos em condições

Um sonho latino



ANEXO 4

Jornal da Unicamp

Universidade Estadual de Campinas – 9 a 15 de setembro de 2002

INTERCÂMBIO

Unicamp terá cátedra da UBA

Em contrapartida, Universidade de Buenos Aires vai criar mecanismo semelhante para estudos sobre o Brasil

CLAYTON LEVY

clayton@reitoria.unicamp.br

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) deverá contar, a partir do ano que vem, com uma cátedra da Universidade de Buenos Aires (UBA) para estudos de temas relacionados à Argentina. A medida foi acertada em agosto durante encontro dos reitores Carlos Henrique de Brito Cruz e Guilherme Jaím Etcheverry, em Buenos Aires. O acordo também prevê a instalação de uma cátedra da Unicamp no campus da UBA, para desenvolver estudos sobre o Brasil.

A proposta partiu do reitor da Unicamp, que no período de 20 a 23 de agosto visitou a Argentina e o Chile com o objetivo de estreitar as relações acadêmicas entre os três países. O projeto para definir a instalação das cátedras está sendo elaborado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação. O texto prevê a vinda de pesquisadores argentinos para atuar em Campinas e a ida de pesquisadores brasileiros para atuar em Buenos Aires, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

"A instalação das cátedras é fundamental para fortalecer as relações entre os dois países", disse o coordenador da Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais (Cori), professor Luís Cortez, que integrou a comitiva do reitor juntamente com os pró-reitores de Pesquisa, Fernando Costa, e de Pós-Graduação, Daniel Hogan. "No processo de globalização é importante conhecer os vizinhos. Os grandes países são fortes politicamente porque têm ligação cultural e econômica. Sem troca de conhecimento, as nações mais pobres correm o risco de cair no isolamento, o que as tornaria mais frágeis do ponto de vista político", afirmou Cortez.

Outro objetivo da viagem foi atrair um número maior de estudantes da pós-graduação da Argentina e do Chile para a Unicamp. "Nestes dois países, há um bom sistema universitário, voltado especialmente para a graduação e que pode se beneficiar da interação com os programas de pós-graduação da Unicamp", disse o reitor. "Há programas da Capes e do CNPq dirigidos exatamente para esse tipo de iniciativa. Por isso, estes projetos podem nos ajudar a trazer mais recursos para inter-

câmbio e para as atividades da Unicamp, inclusive mais bolsas para a pós-graduação", completou o reitor.

Vídeo - Além de manter encontros com autoridades universitárias e de agências de fomento, a missão brasileira apresentou um vídeo institucional sobre a Unicamp, produzido em espanhol pelo Centro de Comunicação. Na Argentina, além da UBA, foram visitadas a Universidade Nacional de La Plata, em La Plata, com forte tradição na área de alimentos; a Universidade Nacional de Córdoba, em Córdoba, tradicional nas áreas de física e química; e a Universidade Católica de Córdoba. No Chile, a missão brasileira esteve na Universidade de Santiago, que se destaca nas áreas de alimentos e biotecnologia, e na Universidade do Chile, também na capital Santiago.

"Houve muito interesse por nossas propostas e tenho certeza que vários projetos importantes para todos nós e para integração cultural e acadêmica entre os três países nascerão desta iniciativa", disse o reitor da Unicamp. Um forte indicativo disso é o interesse demonstrado pela Agência Córdoba de Ciências, agência de fomento que funciona nos moldes da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em obter o apoio da Unicamp para desenvolver projetos em conjunto com pesquisadores argentinos.

No Chile, o Centro Latino-Americano de Demografia também demonstrou interesse em receber pós-graduandos da Unicamp. O Centro detém uma importante base de dados referentes a todos os censos latino-americanos desde 1970. Segundo o pró-reitor de Pós-Graduação, professor Daniel Hogan, os dados serão oferecidos a pós-graduandos da Unicamp para a realização de suas pesquisas.

Além disso, dois programas de pós-graduação em andamento na Unicamp já incentivam o intercâmbio acadêmico com a Argentina. Um deles é o Programa de Centros Associados de Pós-Graduação, que tem como objetivo estimular a parceria acadêmica entre o Brasil e a Argentina. O outro envolve a Secretaria para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva, da Argentina, e apoia projetos de pesquisa e cooperação científica que promovam a formação em nível de doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado, além de aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores.

Universidades argentinas e chilenas querem parceria com Unicamp



ANEXO 5



ANEXO 6 – A

Campinas, 11 de junho de 2001.

Prof. Moacir Lopes de Camargos

Conforme solicitado, segue abaixo algumas observações referentes ao primeiro mês das aulas de Língua Espanhola. Embora tenha ocorrido um atraso do livro, a primeira unidade já foi dada, uma vez que já possuía a fita cassete (pedi o gravador emprestado) e o exemplar do professor. Contudo, preocupa-me o fato de ter que desenvolver todas as aulas somente utilizando o livro didático. Como conseguir material extra? Esta questão é colocada com frequência pelos alunos. Infelizmente, não sei como responder-lhes. Há algum recurso disponível? Mimiógrafo? Xerox? Solicitei, desde o início do curso, a compra de um gravador e, até o momento, não recebi resposta. Outra observação pertinente refere-se à disponibilidade de uma sala extra para aulas de reposição, uma vez que a cada semana, mesmo após um mês do curso iniciado, chegam alunos novos nas turmas. Relacionado a isso, preocupa-me também o fato de ter 30 alunos em um espaço tão pequeno. Eles sempre perguntam: será que vamos aprender com tanta gente na sala? Não há tempo para os alunos colocarem suas dúvidas. Some-se a esse fato a carga horária semanal. Ainda no que diz respeito ao espaço físico, observo que há uma enorme quantidade de alunos na escola e não há bebedouro e banheiro adequados, tampouco ventilador na sala de aula (durante o frio ainda não houve problema). Disseram que haveria um CD room de inglês e espanhol para os alunos utilizarem no laboratório de informática, porém ainda não foi fornecido. Quando? Gostaria ainda de ressaltar que necessito de meu pagamento até o dia 10 de cada mês.

ANEXO 6 - B

À COORDENAÇÃO DO PROJETO

Informo a essa coordenação que no desenvolvimento do curso de espanhol nos horários de segunda a sexta, estou enfrentando os seguintes problemas:

1) EQUIPAMENTOS

A escola nunca nos ofereceu sequer um rádio gravador. O quadro branco está danificado e desde julho não temos pincel para escrever. Não há bebedor, ventilador (urgente).

2) MATERIAL DIDÁTICO

Muitos alunos não receberam o livro. Não temos xerox, folhas. Não temos acesso ao laboratório de informática que foi prometido?

3) MATERIAIS DE ESCRITÓRIO EM GERAL

Falta tudo, não temos sequer fita adesiva, tesoura, etc.

4) OUTROS

Necessitamos fita adesiva (grossa) para tentar vedar as portas, pois o barulho das outras salas sempre interfere, é horrível!!

Atraso do pagamento!

Moacir Lopes

Campinas, 29 de agosto de 2001.

