

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA

***“ME SIENTO COLGADO, AÚN, EN LA BARRIGA DE LA LENGUA MATERNA”*: O
CONTATO-CONFRONTO COM A IDENTIDADE LINGÜÍSTICA DO ESPANHOL
POR PARTE DE FUTUROS PROFESSORES**

Goiânia

2011

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva		
E-mail:	cleidimar@letras.ufg.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Faculdade de Letras da UFG		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	"Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna": o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores		
Palavras-chave:	Curso de Letras/ Espanhol; produção linguística; processos identificatórios/ contra-identificatórios; processos identitários; crenças.		
Título em outra língua:	"Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna": el contacto-confrontación con la identidad lingüística del español por parte de futuros profesores		
Palavras-chave em outra língua:	Carrera de Letras/ Español; producción lingüística; procesos identificatorios/ contra-identificatorios; procesos identitarios; creencias.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:	25/03/2011		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima		
E-mail:	llima@letras.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 05 / 11

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA

***“ME SIENTO COLGADO, AÚN, EN LA BARRIGA DE LA LENGUA MATERNA”*: O
CONTATO-CONFRONTO COM A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL
POR PARTE DE FUTUROS PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Goânia

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

S237m Silva, Cleidimar Aparecida Mendonça e.
“*Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna*”
[manuscrito]: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores / Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva. - 2011.

214 f. : figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Professores de espanhol – Formação. 2. Formação docente – Identidade profissional. 3. Processos identitários. 4. Crenças. 5. Produção linguística. I. Título

CDU: 811.134.2:378

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA

**“ME SIENTO COLGADO, AÚN, EN LA BARRIGA DE LA LENGUA MATERNA”: O
CONTATO-CONFRONTO COM A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL
POR PARTE DE FUTUROS PROFESSORES**

Tese defendida e aprovada, em 25/03/2011, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Lucielema Mendonça de Lima
(Orientadora)

Profa. Dra. Neide Terezinha Maia González

Profa. Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
(Suplente)

Ao grande mestre Fernando Plaza Mafea (in memoriam), o responsável por concretizar o sonho de implantação do primeiro curso de Letras/Espanhol em Goiás.

À Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, pelos diversos papéis exercidos em minha vida: orientadora, colega, amiga, “irmã”.

Às minhas queridas filhas, Clarissa e Vitória, meus tesouros, por terem entendido minha ausência, embora fisicamente presente junto a elas.

Ao meu companheiro Luiz, pelo privilégio de compartilhar sua cumplicidade há mais de duas décadas.

Aos meus pais, Maria José e Francisco, o reconhecimento por terem sempre apostado em mim.

Aos meus irmãos, Josimar e Lucimar, pela torcida e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao Nosso Pai-Criador, a razão maior por eu estar vivenciando essa importante etapa na vida acadêmica.

À minha maravilhosa família (Maria José, Francisco, Luiz, Clarissa, Vitória, Josimar e Lucimar), por terem sempre acreditado em mim.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, por seu exemplo extremo de profissionalismo, competência e dedicação ao que faz.

À Profa. Dra. Maria Zaira Turchi, pela compreensão e incentivo em acolher o meu pedido de afastamento para o doutorado.

Aos meus colegas da área de espanhol: Margarida, Elena, Patrícia, Lucielena, Sara e Antón, pelo apoio na concessão da licença para a redação final desta tese.

A todas as professoras que participaram do exame de qualificação deste trabalho: Neide González, Deise Mesquita, Eliane Marquez e Lucielena Mendonça, por suas valiosas contribuições para o seu aperfeiçoamento e organização.

A todas as professoras-participantes desta pesquisa que se dispuseram a colaborar discutindo questões relevantes para a área de formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas.

A todos os alunos-participantes deste estudo, por sua generosa gratuidade em contribuir com reflexões no campo aplicado sobre os intrincados processos de aprendizagem de línguas.

À Profa. Dra. Neide T. Maia González, por ser a nossa referência maior e primeira no campo das pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil, e pela sugestão e o envio de textos tão valiosos a este trabalho.

À Profa. Dra. María Teresa Celada, a querida Maite, por suas preciosas e elucidadoras reflexões sobre a relação sujeito/línguas, língua/identidade presentes tanto em nossa troca de *e-mails*, quanto em seus artigos, prontamente a mim disponibilizados.

À minha colega Elena Ortiz Preuss, pela profícua interlocução na leitura crítica desta tese.

À minha amiga Carla Janaína, pela amizade sincera e pela gratuidade em fazer o *Abstract* deste trabalho.

À minha colega Patrícia Roberta de A. C. Machado, pelas rápidas informações e colaborações prestadas via *on-line*.

À coordenadora do Mestrado em Letras e Linguística da UFG, Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa, por sua atuação inovadora e dinâmica.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, Consuelo de Lourdes Costa, e o assistente administrativo Bruno Raphael Cesário Calaça, pela presteza no cumprimento de suas funções.

À Fernanda, da Goiás Cópias, pela eficiente formatação final deste trabalho.

A todos e a todas que torceram e contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado.

Imagine o impossível

Imagine o impossível!
Imagine o impossível!

Imagine a situação!

Um idioma puro, puro.

Um idioma perfeito,
sem diferenças,
 sintáticas,
 morfológicas,
 e lexicais.

Um idioma puro,
 sem gíria,
 sem expressões idiomáticas,
 sem palavrões,
 sem desvios, lapsos e falhas,
 sem flexibilidade, sempre
rígido,
 imutável e uniforme.

Um idioma perfeito, sempre cristalino.

Simplesmente puro,
 sem presença humana,
 sem usuários de carne e osso,
 sem suas múltiplas vozes
 sem fibra,
 sem paixão,
 sem cultura.

Um idioma sem ideias,
 em que os falantes todos,
 pensam igual ou até não pensam.

Um idioma sem diferenças de
opinião
 entre os que falam e escrevem.

Um idioma sem palavras carinhosas,
 sem compaixão, sem piedade

Um idioma desprovido de conflitos
e de tensões,
 sem humor,
 sem piadas,

sem alegrias,
sem paciência, sem tolerância
sem ambiguidades,
 sempre certinho, certinho.

Um idioma sem graça,
sem, na dose certa, de uma pitada
de sal, de pimenta
ou de açúcar,
radicalmente insosso.

Um idioma sem diversidade,
 sem variedades e variações,
 sem brilho, sem vida.

Um idioma sem mudança e sem futuro,
 sem jeito e sem jeitinho.

Imagine o impossível!

É possível?

Ainda bem que é impossível!
Ainda bem que é impossível!

John Robert Schmitz – Unicamp
Ode à tolerância linguística

RESUMO

Esta tese discute os resultados de uma pesquisa-ação, longitudinal e interventiva, realizada em uma Instituição de Ensino Superior de Goiás, com a participação de uma turma de Letras, habilitação em Espanhol, e suas respectivas professoras. Ao longo dos três últimos anos da graduação, acompanhamos o processo de formação universitária dos futuros professores para detectar as variáveis intervenientes na caracterização de sua produção linguística em espanhol. Nesse período, foram utilizados, com os alunos-participantes, os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários (qualitativo e quantitativo), narrativas autobiográficas, entrevistas grupal e individual, auto-avaliação, resenha crítica, diário de campo e sessões reflexivas. Com relação às professoras-participantes, as entrevistamos, ao final de cada semestre letivo, com o propósito de elucidar melhor as opiniões e informações discentes. Nesse sentido, detectamos, como problemática de pesquisa, a produção linguística dos licenciandos reveladora de estágios interlinguísticos, ao final do curso de Letras. Contudo, optamos por tratar esse objeto a partir da análise dos fatores que intervieram, tanto ligados a questões identitárias quanto a crenças, na configuração desse cenário. Por isso, nossos objetivos podem ser assim sumarizados: 1) levantar as possíveis causas da produção interlinguística dos futuros professores de espanhol e observar sua relação com os processos identificatórios/ contra-identificatórios e identitários ao longo da graduação; 2) analisar as principais crenças envolvidas no processo de formação universitária (quanto a: concepção de língua; de falante nativo; do processo de aprendizagem e das variedades linguísticas do espanhol). Dessa forma, tratamos o futuro professor de espanhol como sujeito das línguas com as quais teve ou mantém contato: a materna, a nacional (o português no contexto escolar) e o inglês como primeira língua estrangeira no ensino regular. Também consideramos as identidades como moventes, pois, no contato-confronto entre línguas, elas podem se (re)organizar e se ressignificar, mas também podem resistir, com implicações importantes para a subjetividade do aprendiz. Do ponto de vista teórico, este trabalho situa-se nos domínios da Linguística Aplicada e envolve percursos interdisciplinares com a Sociolinguística, bem como com a Análise do Discurso (de linha francesa e brasileira) e os Estudos Culturais. Quanto à tese que defendemos neste trabalho, pauta-se pela opção em considerar a produção discente em espanhol, reveladora de níveis interlinguísticos, como recuos identitários em direção ao português brasileiro. Em outras palavras, os alunos-participantes enunciam na língua-alvo indicando estarem na relação de entremeio entre ambas as línguas. Quanto às crenças observadas, detectamos a presença de cinco principais: 1) a concepção de língua como sinônimo de “domínio” da gramática normativa e do vocabulário do idioma estrangeiro; 2) a visão de que o falante nativo é um ser ideal cuja produção linguística é sempre “perfeita”; 3) a ideia de que se aprende totalmente a língua estando no país que a fala; 4) a consideração de que existem dois blocos compactos: um espanhol da Espanha e um espanhol da América e 5) a questão de que a variedade castelhana peninsular do espanhol é uma modalidade mais geral e compreensível no universo hispânico. Esperamos que este estudo possa colaborar com as pesquisas no campo aplicado, principalmente as que se interessam pela discussão da complexa e instigante relação sujeito/línguas e língua/identidade.

Palavras-chave: Curso de Letras/Espanhol; produção linguística; processos identificatórios/ contra-identificatórios; processos identitários; crenças.

RESUMEN

Esta tesis discute los resultados de una investigación-acción, longitudinal e interventora, llevada a cabo en una Institución de Enseñanza Superior en Goiás, con la participación de un grupo de Letras/ Español, y sus respectivas profesoras. A lo largo de los tres últimos años de la carrera, acompañamos el proceso de formación universitaria de los futuros profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) para detectar las variables interventoras en la caracterización de su producción lingüística en la lengua meta. En ese período, echamos mano de diversos instrumentos de recogida de datos con los alumnos-participantes, tales como: cuestionarios (cualitativo y cuantitativo), narrativas autobiográficas, entrevistas grupales e individual, autoevaluación, reseña crítica, diario de campo y sesiones reflexivas. En cuanto a las profesoras-participantes, las entrevistamos al final de cada semestre lectivo con el propósito de aclarar las opiniones e informaciones de los estudiantes. En esa perspectiva, detectamos como problemática de investigación, la producción lingüística de los licenciandos reveladora de estadios interlingüísticos, al final de la carrera de Letras. Sin embargo, optamos por tratar ese objeto a partir del análisis de los factores que intervinieron, tanto relacionados a cuestiones identitarias como a creencias, y la configuración de ese escenario. Por eso nuestros objetivos son los siguientes: 1) investigar las posibles causas de la producción interlingüística de los futuros profesores de español y observar su relación con los procesos identitarios, contra-identitarios e identitarios a lo largo de la carrera de Letras; 2) analizar las principales creencias involucradas en el proceso de formación universitaria (en cuanto a: concepción de lengua; de hablante nativo; del proceso de aprendizaje y de las variedades lingüísticas del español). De esa forma, tratamos el futuro profesor de español como sujeto de las lenguas con las cuales tuvo o mantiene contacto: la materna, la nacional (el portugués en el contexto escolar) y el inglés como primera lengua extranjera en la enseñanza regular. Asimismo tratamos las identidades como móviles, pues, en el contacto-confronto entre lenguas, ellas pueden (re)organizarse y resignificarse, pero también pueden resistir, con implicaciones importantes para la subjetividad del aprendiz. Desde el punto de vista teórico, este trabajo está ubicado en los dominios de la Lingüística Aplicada e involucra perfiles interdisciplinarios con la Sociolingüística, así como con áreas afines como el Análisis del Discurso (de línea francesa y brasileña) y los Estudios Culturales. En cuanto a la tesis que defendemos en este trabajo, se basa en la opción por considerar la producción lingüística discente en español, reveladora de niveles interlingüísticos, como reculadas identitarias en dirección al portugués brasileño. En resumidas cuentas, los alumnos-participantes enuncian en español indicando estar en la relación de *entremeio* entre ambas lenguas. En cuanto a las creencias observadas, detectamos la presencia de cinco principales: 1) la concepción de lengua como sinónimo de “dominio” de la gramática normativa y del vocabulario del idioma extranjero; 2) la visión de que el hablante nativo es un ser ideal cuya producción lingüística es siempre “perfecta”; 3) la idea de que se aprende completamente la lengua estando en el país que la habla; 4) la consideración de que existen dos bloques compactos: un español de España y un español de América y 5) la cuestión de que la variedad castellana peninsular del español es una modalidad más general y más comprensible en el universo hispánico. De nuestra parte, esperamos que este estudio pueda colaborar con las investigaciones del campo aplicado, principalmente las que se interesan por la discusión de la compleja e instigante relación sujeto/lenguas y lengua/identidad.

Palabras clave: Carrera de Letras/Español; producción lingüística; procesos identitarios/ contra-identitarios; procesos identitarios; creencias.

ABSTRACT

This thesis discusses the results of a longitudinal action research characterized by its intervention, which took place in a Higher Education Institution in Goiás, with the participation of a group from the Course of Letters, more specifically students and their professors of Spanish. Throughout the last three years of the undergraduate degree programme, we investigated the higher education formation process concerning the future teachers of Spanish in order to grasp the intervention variables in the characterisation of their linguistic production in Spanish. During this time, many data collecting tools were used with the students-participants such as questionnaires (qualitative and quantitative ones), narrative autobiographies, individual and group interviews, self-assessment, essays, field diary and reflective sessions. Regarding the professors-participants, we interviewed them by the end of each semester with the aim of clarifying the learners' opinions and their information. This way, our research problem could be identified based on the undergraduate students' linguistic production which revealed interlanguage stages by the end of the Course of Letters. However, we decided to deal with this object by taking into account the analysis of the facts that came out, considering both the identity issues as well as the beliefs which contributed with the features of this context. Thus, our aims can be summarized on these topics: 1) investigate the possible reasons why the future teachers of Spanish have an interlanguage production and observe its relation with the identificatory/non-identificatory and identity processes which occur throughout the undergraduate degree programme; 2) analyse the most important beliefs involved in the undergraduates' professional development with reference to their conception of a language and its native speakers as well as its learning process and the Spanish linguistic varieties. Hence, we consider the future teacher of Spanish as a subject of the languages he/she used or still use: the mother tongue, the national one (Portuguese in the school context) and English as their first foreign language studied in a formal context. This way, we conceive the identities as being unstable, since it is in the encounter or confrontation between languages that they reorganize and signify themselves continuously, but they can also resist and bring about important implications on the learner's subjectivity. From the theoretical point of view, this paper is on the Applied Linguistics domains, and it involves interdisciplinary dialogues with other scientific areas such as Sociolinguistics, Discourse Analysis (the French and the Brazilian perspectives) and the Cultural Studies. With regard to what we defend in this thesis, we conceive the learners' linguistic production as being on different stages of interlanguage production, which shows us a way of stepping backwards in their identities concerning Brazilian Portuguese. In other words, the learners-participants speak Spanish by indicating that they are in the middle of both languages. Concerning the beliefs that were observed, we found out five which were crucial: 1) the concept of foreign language as being a synonymous of mastering its normative grammar and vocabulary; 2) the native speaker is an ideal human being whose linguistic production is always perfect; 3) the idea that a language can be completely mastered in the country where it is spoken; 4) the conception that there are two compact language groups: Spanish from Spain and Spanish from America; 5) an issue that the Spanish peninsular variety is more general and more understandable in the Hispanic universe. We expect that this investigation can contribute with other studies in the applied field, especially the ones interested in the complex and intriguing discussions about the relations between subjects/languages and language/identity.

Key words: Course of Letters/Spanish; linguistic production; identificatory processes/non-identificatory processes; identity processes; beliefs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.2.1:	Alunos-participantes e instrumentos utilizados	34
Quadro 1.2.2:	Professoras-participantes e instrumentos utilizados	34
Quadro 1.2.3.1:	Perfil dos alunos-participantes	36
Quadro 1.2.3.2:	Perfil das professoras-participantes	38
Quadro 1.4.1:	Variáveis presentes na realidade pesquisada	43
Quadro 1.5.1:	Instrumentos utilizados com os alunos-participantes	44
Quadro 1.6.1:	Categorias de análise	53
Quadro 2.9.1:	Fenômenos característicos da variação linguística em espanhol	80
Quadro 3.5.1.1:	Percepções do estudante Fernando sobre o falante nativo	100
Quadro 3.5.1.2:	Percepções da estudante Beta sobre o falante nativo	101
Quadro 4.5.2.1:	Identificações do estudante Cerradino com as variedades diatópicas do espanhol.....	138
Quadro 4.5.3.1:	Nativos hispanófonos identificados pelos alunos-participantes	140
Quadro 4.7.1:	Caracterização da identidade linguística em E/LE	152
Quadro 4.10.1:	Deslocamentos identitários do estudante Cerradino	163
Quadro 4.11.2.1:	Manifestações da interlíngua discente	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE: Espanhol como Língua Estrangeira
AD: Análise do Discurso
IES: Instituição de Ensino Superior
LE: Língua Estrangeira
LM: Língua Materna
SR: Sessão Reflexiva
IL: Interlíngua
LN: Língua Nacional
LA: Linguística Aplicada
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MERCOSUL: Mercado Comum do Sul
OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Q1, Q2, Q3: Questionários
MEC: Ministério da Educação e Cultura
CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
PCC: Prática como Componente Curricular
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
RAE: *Real Academia Española*
EUA: Estados Unidos da América
VARILEX: *Variación Léxica del Español en el Mundo*
TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação
MSN: *Microsoft Service Network*
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
CBLA: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
RDs: Ressonâncias Discursivas
DP: Discurso Pedagógico
LI: Língua Inglesa
L1: Primeira Língua

SUMÁRIO

OS PRIMEIROS PASSOS DO PERCURSO	16
Apresentação do tema e motivação para a pesquisa	16
Objeto de estudo e justificativa	19
Objetivo geral	233
Objetivos específicos	24
Perguntas de pesquisa	24
Opções teóricas para tratar o objeto de pesquisa	24
Estrutura geral da tese	28
CAPÍTULO 1 – APONTANDO OS DIRECIONAMENTOS DO PERCURSO	300
1.1 A pesquisa-ação na investigação qualitativa	30
1.2 Os participantes e o contexto da pesquisa	33
1.2.1 Alunos-participantes e instrumentos utilizados	35
1.2.2 Professoras-participantes e instrumentos utilizados	35
1.2.3 O perfil dos dois grupos de participantes	35
1.2.3.1 Perfil dos alunos-participantes	35
1.2.3.2 Perfil das professoras-participantes	35
1.3 O contexto da pesquisa: a licenciatura com habilitação em Letras/ Espanhol	40
1.4 As variáveis presentes em nosso cenário de pesquisa	42
1.4.1 Variáveis presentes na realidade pesquisada	42
1.5 Instrumentos de coleta de dados	44
1.5.1 Instrumentos utilizados com os alunos-participantes	45
1.5.1.1 Quanto às entrevistas e os depoimentos das professoras-participantes	45
1.5.2 Quanto aos questionários utilizados com os alunos-participantes	46
1.5.3 Quanto às narrativas autobiográficas: as histórias relatadas pelos discentes	47
1.5.4 Quanto à resenha crítica e à auto-avaliação escrita	48
1.5.5 Quanto às entrevistas com os alunos-participantes	49
1.5.6 Quanto às sessões reflexivas	50
1.5.7 Quanto ao papel da pesquisadora	51
1.6 Quanto às categorias de análise	53
1.6.1 Categorias de análise	53
CAPÍTULO 2 - A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: A HETEROGENEIDADE EM FOCO 54	
2.1 A variação: uma condição intrínseca às línguas	54
2.2 A variação diatópica	55
2.2.1 A variação diatópica do espanhol	57
2.3 A variação diastrática	59
2.4 A variação diafásica	61
2.5 A variação no ensino-aprendizagem de línguas	63

2.6 Os discursos em prol da hegemonia de um espanhol internacional **Erro! Indicador não definido.**

2.6.1 As formas de trabalho com a heterogeneidade do espanhol na graduação **Erro! Indicador não definido.**

2.6.1.1 A opinião discente sobre a disciplina de Variedades **Erro! Indicador não definido.**

2.6.1.2 A disciplina de Culturas de Língua Espanhola 70

2.7 O papel do professor para mostrar a heterogeneidade do espanhol 63

2.7.1 As formas de sensibilização sobre a variação nas opiniões docentes 65

2.8 Os recursos e materiais utilizados na sensibilização sobre a variação linguística do espanhol 71

2.9 A percepção discente sobre a variação linguística 79

2.9.1 Fenômenos característicos da variação linguística em espanhol 77

CAPÍTULO 3 – CRENÇAS E RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS 84

3.1 Um panorama sobre crenças no Brasil 84

3.2 Crenças e sua relação com o processo de aprendizagem do espanhol 86

3.3 Crenças que se manifestam como ressonâncias discursivas 88

3.4 Crenças quanto à concepção de língua 90

3.4.1 A experiência com o espanhol no ensino médio 93

3.4.2 Uma nova perspectiva para o trabalho com o espanhol 94

3.5 Crenças quanto ao papel do falante nativo 96

3.5.1 Quanto às crenças dos discentes sobre a figura do falante nativo 99

3.5.1.1 Percepções do estudante Fernando sobre o falante nativo 100

3.5.1.2 Percepções da estudante Beta sobre o falante nativo 101

3.5.2 Quanto às crenças dos docentes sobre o modelo de falante nativo 99

3.5.3 A figura do falante intercultural no estudo de línguas 103

3.6 Quanto às crenças de discentes e docentes sobre o processo de aprendizagem do espanhol 108

3.7 Quanto às crenças dos discentes sobre as variedades do espanhol 112

3.7.1 A variedade peninsular do espanhol vista como uma modalidade mais geral e compreensível do idioma 115

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL 120

4.1 Identidades moventes: sujeitos deslocados 120

4.2 Processos identificatórios e identitários: duas faces de uma mesma moeda 124

4.3 A relação sujeito/línguas e o estudo do Espanhol como Língua Estrangeira 125

4.4 O real, o simbólico e o imaginário no estudo do espanhol 129

4.5 Quanto aos processos identificatórios na formação universitária em E/LE 132

4.5.1 A primeira professora e a variedade chilena do espanhol 132

4.5.2 Outros professores, outras variedades: aproximações incertas 135

4.5.2.1 Identificações do estudante Cerradino com as variedades diatópicas do espanhol 135

4.5.3 A identificação com nativos hispânicos 140

4.5.3.1 Nativos hispanófonos identificados pelos alunos-participantes 140

4.5.4 A identificação com um artista latino 142

4.6 Reconhecer-se como brasileiro(a) que fala espanhol 146

4.7 Quanto à identidade linguística em espanhol 151

4.7.1 Caracterização da identidade linguística em E/LE	151
4.8 Quanto à habilidade de produção escrita em E/LE.....	153
4.9 Quanto à habilidade de expressão oral em espanhol: a questão do sotaque brasileiro .	155
4.10 Quanto ao português brasileiro	160
4.10.1 Deslocamentos identitários do estudante Cerradino	160
4.11 Quanto à produção interlinguística em espanhol.....	164
4.11.1 O portunhol como “ilusión de competencia espontánea”	166
4.11.2 A interlíngua como um caso de portunhol: uma negação necessária	167
4.11.2.1 Manifestações da interlíngua discente	170
4.12 A produção linguística discente vista como forma de recuos identitários.....	171
ENCERRANDO O PERCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	1788
Possíveis contribuições desta pesquisa-ação para a área de formação de professores de línguas (perspectivas docente e discente)	182
Algumas sugestões para futuros trabalhos na área de formação de professores brasileiros de língua espanhola	183
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES	2011
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO 1 (Alunos-participantes, 3º semestre).....	202
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA (3º semestre) ..	203
APÊNDICE C: ENTREVISTA PROFESSORAS-PARTICIPANTES (ao final de cada semestre)	204
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO 2 (Alunos-participantes, 4º semestre).....	205
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO FINAL (Alunos-participantes, 8º semestre)	207
APÊNDICE F: CARTA PARA SOLICITAR NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS (Alunos-participantes, 5º semestre)	208
APÊNDICE G: AUTO-AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE IDENTIFICAÇÃO LINGUÍSTICA (Alunos-participantes, 5º semestre).....	209
APÊNDICE H: RESENHA CRÍTICA (Alunos-participantes, 5º semestre).....	210
APÊNDICE I: ENTREVISTA GRUPAL (Alunos-participantes, 6º semestre)	211
APÊNDICE J: ENTREVISTA INDIVIDUAL (Alunos-participantes, 8º semestre)	212
APÊNDICE K: SESSÃO REFLEXIVA 1 (SR1, Alunos-participantes, 7º semestre)	213
APÊNDICE L: SESSÃO REFLEXIVA 2 (SR2, Alunos-participantes, 8º semestre).....	214

OS PRIMEIROS PASSOS DO PERCURSO

Vivemos quase sempre fora de nós, e a mesma vida é uma perpétua dispersão. *Porém, é para nós que tendemos, como um centro* em torno do qual fazemos, como os planetas, eclipses absurdas e distantes. (Fernando Pessoa, 1999, grifos nossos).

Apresentação do tema e motivação para a pesquisa

Esta tese investiga o processo de contato-confronto, por parte do futuro professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), em formação universitária, com a identidade linguística¹ desse idioma. Essa identidade é aqui entendida como a ordem própria da língua espanhola, ou seja, a materialidade do sistema (aspectos formais)² e também o seu funcionamento discursivo (efeitos de sentido)³. Dessa forma, consideramos que o espanhol possui uma identidade que o diferencia do português brasileiro⁴, do inglês ou do japonês, por exemplo. Em nosso cenário de pesquisa, marcado pelo estudo formal do espanhol por brasileiros universitários adultos, em uma Instituição de Ensino Superior de Goiás (IES), queremos observar como a ordem própria desse idioma afeta o aprendiz em sua subjetividade, isto é, em sua constituição identitária como sujeito.

Ao longo deste trabalho, procuramos mostrar que o contato-confronto entre línguas, especialmente as consideradas tipologicamente próximas como o espanhol e o

¹ Nosso texto está atualizado de acordo com a Reforma Ortográfica de 2009 para a língua portuguesa.

² Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), a materialidade linguística está no nível horizontal da cadeia discursiva no qual ocorre a formulação linguística.

³ Quanto às discursividades, estão no nível vertical da cadeia discursiva, no qual se excede à formulação linguística. Como exemplo, citamos o caso da forma de enunciação de abrupção (mais frequente nas discursividades em espanhol) e a enunciação de transições (mais frequente nas discursividades em português brasileiro) (SERRANI-INFANTE, 1997). A esse respeito, Santos (2005a, p. 128) constata, em sua pesquisa, a abrupção como corriqueira em espanhol: “[n]o espanhol, seriam frequentes modos de dizer abruptos, assertivos ou diretos; frente a uma enunciação conciliatória, de contornos e evasivas que está muito presente [...] na discursividade dos brasileiros”. Sabemos que essas informações precisam ser relativizadas, mas Celada (2008b) as corrobora ao analisar, com muita propriedade, o enunciado de abrupção: “¡Es que odio a las personas desprolijas!”, produzido por uma aprendiz brasileira de espanhol, como tendo uma alta coerência discursiva indicadora de que a estudante entrou no funcionamento linguístico e discursivo do espanhol.

⁴ Concordamos com Guimarães (2005); González (1994, 1998, 2001); Oliveira (2001, 2005); Orlandi (2002, 2005) e Fanjul (2004) que, no Brasil, fala-se português brasileiro, uma língua que, por razões históricas, culturais e ideológicas, distanciou-se do português de Portugal. Orlandi (2005, s/p, grifos do autor) explica que “[f]alamos a ‘mesma’ língua, mas falamos diferente. Consideramos, pois, a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso em que o ‘mesmo’ abriga, no entanto, um ‘outro’, um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do ‘mesmo’: o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são”.

português brasileiro, pode ser uma fonte desestabilizadora de identidades, pois, como postula Serrani-Infante (2002, p. 256), “[o] encontro com segundas línguas⁵ talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito”. Pensamos que a explicação para essa questão está no fato de que a língua constitui o sujeito, como explica Payer (2007), a partir de uma perspectiva discursiva. Assim, no caso da língua estrangeira (LE), os conflitos identitários tendem a aparecer porque o sujeito adulto precisa (re)fazer, por si mesmo, sua “entrada” na ordem simbólica de uma língua que não o constituiu em sujeito, como fez a língua materna (LM). De acordo com Celada (2010c,⁶ s/p, grifos do autor), “o⁷ processo de aprender uma língua estrangeira em contexto formal requer que o sujeito da enunciação⁸ *se inscreva na ordem da língua outra*”, ou seja, ocupe, por ele mesmo, uma posição de sujeito.

Quando optamos por investigar uma turma de Letras/ Espanhol para observar as variáveis intervenientes na caracterização de sua produção linguística ao longo do curso, realizamos também sessões reflexivas (SR) com as duas turmas que se graduaram nos dois anos anteriores⁹. No encontro realizado com a primeira delas, surgiu a motivação para abordar a relação sujeito/línguas e língua/identidade nesta pesquisa: o relato de uma futura professora de espanhol que ressaltou que não basta saber a gramática (normativa) da língua-alvo, é preciso nela desenvolver uma (nova) identidade:

⁵ Revuz (2002, p. 215) explica que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua”. A terminologia segunda língua (L2), como a que expressa a aquisição de uma língua em contexto de imersão cultural, não atende aos propósitos desta pesquisa. Nossa opção terminológica por língua estrangeira deve-se ao fato de esse construto expressar apropriadamente o processo de estranhamento, de estrangeirice, de desconforto, de mal-estar (SANTOS, 2005b) a que se vê exposto o sujeito-aprendiz ao com ela entrar em contato-confronto.

⁶ Texto a ser publicado na Revista Letr@ Viv@. Por ter sido cedido pela autora, não possui numeração de página.

⁷ Optamos por traduzir, e são de nossa inteira responsabilidade, as citações dos textos relacionados com a literatura em língua espanhola.

⁸ Segundo Guimarães (2005, p. 11), a enunciação é um acontecimento configurado sócio-historicamente e entram em cena, na composição do processo enunciativo, a língua, o sujeito e a temporalidade. Dessa forma: “A enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua”.

⁹ Essas turmas atuaram como grupos de controle para esta pesquisa. Ouvir as opiniões desses grupos foi, por um lado, pensado para permitir que esses licenciandos, ao final da graduação, a avaliassem de forma crítica, apontando falhas e apresentando sugestões de mudanças. E, por outro, possibilitar a comparação e o confronto de dados provenientes de três turmas licenciadas em anos diferentes.

[01] [Andrielly¹⁰, aluna]: *A veces siento que no encontré mi identidad en lengua española, es como si yo fuera otra persona y me acordé de un texto de González [una de las consultoras del documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Espanhol] que habla eso: que estudiar una lengua extranjera es un otro posicionamiento delante del mundo, otra manera de ver las cosas [...]. Entonces yo creo que sería a veces un factor psicológico, psicolingüista, Freud, no sé. Pero es algo así, es como [si] en otra lengua no soy yo [...], los problemas lingüísticos a veces podemos solucionar [...], conjugar los verbos y todo, [aún así] no tener un posicionamiento en la otra lengua.* (SR, I grupo de controle, grifos nossos).

Chamou-nos a atenção esse depoimento de Andrielly porque das onze concluintes do curso de Letras/ Espanhol, pertencentes ao I grupo de controle, a maioria absoluta afirmou que não havia desenvolvido uma identidade linguística em espanhol porque faltou “dominar” a gramática (normativa) desse idioma. A referida participante, contudo, destoa do restante do grupo por sinalizar que adquirir essa identidade na LE vai muito além disso, pois implica nela constituir-se como sujeito. Dessa forma, nesta tese, entendemos que desenvolver uma identidade linguística em espanhol significa o aprendiz projetar-se como sujeito nesse idioma, assujeitando-se¹¹ ao seu funcionamento linguístico e discursivo. Portanto, para os propósitos deste trabalho, procuramos compreender como, na relação do aprendiz com as línguas com as quais entra ou entrou em contato (PAYER; CELADA, no prelo): a materna, a nacional (o português brasileiro no contexto escolar), as estrangeiras (o inglês no ensino regular e o espanhol), as identidades podem se deslocar, se (re)organizar e se ressignificar, mas também podem oferecer resistências, com implicações importantes para a subjetividade desse sujeito.

Em uma breve exposição etimológica da palavra identidade, Gontard (2001), retomando Paul Ricoeur, explica que *idem* (latim) significa idêntico ao outro (semelhante = mesmidade; ex.: identidade brasileira). Com relação a *ipse* (ipseidade), remete ao si-mesmo definido em oposição ao outro (ex.: ser brasileiro significa não ser argentino). Acreditamos que esse jogo contraditório do “mesmo” e do “outro” (outridade/ diferença), contido na origem do termo identidade, gera um pêndulo que faz o futuro professor de espanhol oscilar, entre sua unidade (imaginária) como sujeito e a busca do outro, neste caso, a LE. Quanto ao termo pêndulo, encontramos, no dicionário HOUAISS (2004, p. 560), que se trata de um “corpo pesado pendurado num ponto fixo, que oscila em movimentos de vaivém”. Essa

¹⁰ Todos os nomes citados neste trabalho, tanto dos alunos quanto dos professores que participam desta pesquisa, são fictícios e têm por objetivo resguardar as identidades desses participantes. Esclarecemos, ainda, que nenhum tipo de correção e/ ou modificação foi feita na produção discente, inclusive para mostrar o nível de interlíngua que marca cada uma das etapas da formação universitária dos futuros professores de espanhol. Informamos, finalmente, que a opção pela não tradução dos dados deve-se, justamente, à necessidade de se mostrarem as dificuldades linguístico-discursivas no processo de contato-confronto com a ordem própria do espanhol.

¹¹ De acordo com Celada (2008b, p. 149, grifo do autor), “o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como o de *assujeitamento*, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz”. Essa temática está contemplada no quarto capítulo desta tese.

figura, em nosso texto, é considerada como uma importante metáfora que permite mostrar a relação oscilante, de movimentação ininterrupta, de (des)equilíbrio, a que nosso futuro docente em formação se vê constantemente exposto por estar situado entre as línguas. E, em especial, o português brasileiro e o espanhol, como vemos a seguir.

Objeto de estudo e justificativa

Detectamos, ao final da graduação em Letras/ Espanhol, que a turma que acompanhamos, durante os três últimos anos¹² de sua formação universitária, manifestava uma produção marcada por um estágio interlinguístico sistemático (BROWN, 1994) citado por Cruz (2001). Aquele autor, a partir de proposições cordeanas, considera que existem quatro estágios de interlíngua (IL)¹³ que podem ser detectados a partir dos erros cometidos pelos aprendizes de uma língua-alvo:

- o estágio de erros aleatórios, no qual as regras da língua-alvo ainda não estão claras para o aprendiz;
- o estágio emergente no qual o aprendiz começa a ter uma produção um pouco mais consistente, com um maior discernimento do sistema estudado, mas não consegue corrigir seus erros;
- o estágio sistemático, no qual as regras internalizadas pelo aprendiz ainda não estão bem formadas, mas este já é capaz de corrigir seus erros e tem uma produção mais consistente;
- o estágio de estabilização, no qual registra-se a ocorrência de poucos erros (autocorreção), fluência e negociação de sentidos discursivos.

Em face do exposto, queremos deixar claro que temos plena consciência de que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é algo individual, complexo e dinâmico por natureza, pois envolve inúmeros fatores tanto internos quanto externos ao sujeito. Portanto, esses estágios de IL precisam ser tratados com muito cuidado, um trabalho rigoroso que vem sendo feito com muito mérito pelas pesquisas descritivistas que analisam a IL dos aprendizes

¹² Não acompanhamos integralmente a formação acadêmica ao longo dos 4 anos de duração do curso para não extrapolar o tempo de conclusão do doutorado.

¹³ Dizemos, inicialmente, que a IL é um sistema linguístico complexo constituído pela produção não-nativa de aprendizes de LEs, fruto de variáveis diversas, entre as quais destacamos o papel da LM e o da língua-alvo no processo. No capítulo quatro deste trabalho, voltamos a essa questão.

brasileiros de espanhol¹⁴. Em nosso contexto investigativo, entretanto, esse não é o propósito, pois queremos, ao indicar que nossos futuros professores de E/LE se encontram, ao final da licenciatura, no terceiro estágio interlinguístico¹⁵, dizer que sua caminhada rumo à língua-alvo está em processo, está sendo gradualmente sistematizada. E, nesse percurso, cabe-nos observar, como objeto de estudo, os fatores que intervieram na produção interlinguística discente¹⁶ ligando-os às questões identitárias e à presença de crenças sobre os processos de ensino-aprendizagem. Logicamente, reconhecemos que o nível interlinguístico é algo bastante desafiador em nosso contexto porque estamos formando o futuro profissional de espanhol que está aprendendo a língua com o intuito de ensiná-la como objeto de trabalho. Mas procuramos observar os “erros” dos estudantes nos termos de Payer e Celada (no prelo, grifos dos autores), ou seja, como um “*emaranhado heterogêneo* das marcas – no sentido de pistas, vestígios, indícios, rastos [de] seus movimentos”. Assim, essas “marcas”, em nossa pesquisa, são também fontes reveladoras de mobilizações ou resistências identitárias que afetam o sujeito-aprendiz em seu processo de contato-confronto com a LE.

Nesse sentido, nossos futuros docentes não são vistos como sujeitos da pragmática, ou seja, como sendo totalmente capazes de se responsabilizar, de forma plena e consciente, por adequar a comunicação às situações de uso da LE. Payer (2007, p. 122) justifica essa impossibilidade ao mostrar que: “[c]omo a língua constitui intrinsecamente o sujeito, é ilusório pensar que ele possa trocar a materialidade da língua, como ele pode trocar a roupa em função das diferentes situações sociais”. Dessa forma, a busca de explicações para o insucesso dos alunos, baseada em questões como: falta de motivação, falta de aptidão para

¹⁴ Apenas para citar um exemplo, queremos mencionar a pesquisa de base longitudinal, com duração de 4 anos, realizada por Cruz (2001). Essa investigadora acompanhou o processo de desenvolvimento da interlíngua dos alunos de um curso de Letras/ Espanhol de uma universidade paulista e o classificou em quatro estágios de IL de acordo com a proposta browniana. Essa estudiosa conclui que nenhum de seus sete informantes alcançou o quarto estágio, ou seja, o de estabilização, ao final da licenciatura. Contudo, ela mostra, a partir dos dados coletados ao final do curso, que alguns deles se encontram em um período de transição da terceira para a quarta etapa.

¹⁵ Nesse momento, bem como no quarto capítulo deste trabalho, apresentamos, com um propósito meramente ilustrativo, as “marcas” linguísticas indicativas, que podem ser observadas ao longo desta tese, do terceiro estágio de IL de nossos alunos-participantes. Entre essas “marcas” se sobressaem: problemas de concordância verbal; escassa presença de pronomes átonos; colocação equivocada dos pronomes átonos; confusão entre os pronomes de 2ª e 3ª pessoas do singular em função de sujeito; oscilação Y/E; uso do verbo *Tener* por *Haber*; verbos irregulares inadequados; uso de infinitivo pessoal (algo inexistente em espanhol); uso excessivo da preposição “a”, entre outros problemas. Nesse cenário, nossos sujeitos se encontram, da mesma forma que os participantes da pesquisa de Cruz (2001, p. 204), não “plenamente preparados ao término do curso, não conseguem atingir o estágio de estabilização de suas ILs e devem investir mais para conseguir alcançar o objetivo proposto [...]”.

¹⁶ Quanto à oralidade em espanhol, nossos aprendizes ainda mostram, ao final de seu processo formativo, uma tendência a uma tradução literal em suas produções com muitas adaptações de vocabulário.

as línguas, auto-estima baixa, falta de estratégias adequadas, não figura entre os nossos objetivos.

Preocupamo-nos em refletir sobre o complexo processo no qual o sujeito universitário adulto procura “inscrever-se” nas discursividades próprias da língua-alvo e toma a palavra como tentativa de ocupar outra posição subjetiva (SERRANI-INFANTE, 2002, 2004). E fazemos essa caminhada especialmente sob o prisma do contato-confronto entre nossas línguas próximas (o português brasileiro e o espanhol), ou melhor, “moderadamente próximas”, como explicam Kulikowski e González (1999). Isso equivale a dizer que a proximidade entre ambas as línguas deve ser relativizada, pois, muitas vezes, é só aparente. Trata-se de uma situação que posiciona os estudantes, o tempo todo, no enfrentamento da relação dicotômica entre semelhança/ falsa semelhança entre essas línguas (VILLALBA, 2002). Como exemplo, temos o caso dos pronomes retos que as duas línguas contemplam, mas cujas regras de uso são completamente diferentes, com implicações importantes para a aprendizagem do espanhol por brasileiros¹⁷.

Nesse cenário, Celada (2002, p. 186, grifos do autor) formula a hipótese do estranho familiar no estudo formal do espanhol por brasileiros, ou seja, “[...] será justamente ‘de onde não se esperava’, da mais absoluta ‘proximidade’ (dessa língua parecida), que provirá uma alteridade que surpreende pela procedência”. Nessa perspectiva, o sujeito-aprendiz se vê constantemente desafiado a encontrar o que Kulikowski e González (1999, p. 15, grifos dos autores) chamam de *la justa medida de una cercanía*, esclarecendo que:

[p]or trás do que parece “igual” ou “quase igual” existem no espanhol e no português maneiras diferentes de organização que não são só sintáticas, morfológicas ou semânticas, mas que nos colocam em lugares diferentes para enunciar e significar e nos levam a adotar diferentes estratégias discursivas.

A busca por encontrar essa justa medida, nem sempre possível, situa nossos futuros professores no ponto de (des)equilíbrio entre a língua materna e a estrangeira, ou seja, na relação de contato-confronto entre ambas, no limiar entre as suas fronteiras, no espaço que estamos chamando de entremeio¹⁸. No título deste trabalho, o fato de encontrar-se nesse espaço vem expresso na afirmação de um licenciando ao concluir a graduação: “Me siento

¹⁷ A tese de doutorado de González (1994): “– Cadê o pronome? – O gato comeu: Os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos” faz uma análise profunda dos problemas relacionados com o uso/ não uso desses pronomes por parte de universitários brasileiros. Esse trabalho foi um marco divisor na trajetória das investigações sobre a língua espanhola no Brasil que, até a década de 90, se restringiam a análises predominantemente contrastivas nos âmbitos fonético-fonológico, morfológico e lexical da língua.

¹⁸ No capítulo quatro discutimos outros sentidos para o termo entremeio.

colgado, aún, en la barriga de la Lengua Materna¹⁹”. Como se percebe, estar preso à LM, e também à língua nacional (LN), é um indicativo de que não foi possível assujeitar-se à ordem própria do espanhol²⁰, fazendo-se sujeito dessa/nessa língua.

Portanto, neste estudo, observamos também a produção interlinguística de nossos futuros docentes de espanhol como fruto da relação entre nossas línguas irmãs via metáfora do pêndulo identitário, uma vez que elas ora se aproximam pela semelhança (mesmidade), ora se distanciam pela diferença (outridade). A esse respeito, Silva (2007, p. 79) mostra que “[a] mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. E Gabriel (2005, p. 53) reitera esse argumento ao afirmar que a “identidade não se define em oposição à diferença, mas como elemento constitutivo da mesma, a identidade carrega com ela o traço do outro”. Assim, a produção em espanhol passa a ser vista como consequência da oscilação pendular da identidade, isto é, como indicadora de movimentos de aproximação e de afastamento do sujeito em relação à LE. Dessa maneira, as “marcas” do português brasileiro na produção em espanhol indicam que os alunos-participantes ainda estão localizados na posição de entremeio entre essas duas línguas, pois realizam recuos e avanços até o final do processo formativo.

Para que os futuros professores de espanhol possam se posicionar, significativamente nesse idioma, acreditamos que precisam realizar movimentos em sua subjetividade, ou seja, em sua constituição identitária primeira. Essas mobilidades são cruciais, pois, como destaca Grigoletto (2003), falar uma LE envolve deslocamentos de posições e, inclusive, novas identificações²¹ do sujeito. Consideramos, ainda, que outro agravante para a produção interlinguística é o contato restrito e esporádico dos participantes com o espanhol em sua condição de LE, limitado praticamente à sala de aula. E o contato intenso com o português brasileiro, extensivo a todos os demais âmbitos e momentos da vida. Por um lado, há o fato de o estado de Goiás encontrar-se distante dos países hispanófonos, o que inviabiliza a convivência entre os estudantes e os falantes nativos. Por outro, a relação discente com o espanhol é predominantemente formal, pedagógica e metalinguística, dificultando que se possa estar mais tempo imerso em seu funcionamento linguístico-

¹⁹ Consideramos que os verbos que melhor expressam a ideia metafórica de “estar colgado” à barriga da LM, em português brasileiro, são os seguintes: estar preso, atado, vinculado, ligado.

²⁰ Acreditamos que utilizar a enunciação de abrupção seria uma das possibilidades de se fazer sujeito na língua espanhola (SERRANI-INFANTE, 1997).

²¹ Vemos a aprendizagem de uma LE como resultante de processos de identificação/ subjetivação (SERRANI-INFANTE, 2002, 2004; CELADA, 2009b; 2010c). Em nosso contexto, tais processos fazem entrar em cena professores que marcaram pela convivência primeira e/ou mais duradoura; falantes nativos (com destaque para um artista da música); variedades do espanhol e materiais utilizados para trabalho no/com o idioma. No quarto capítulo, retomamos essa discussão.

discursivo, já que, segundo Celada (2010b, p. 48, grifos do autor), “quando estamos em um processo de aprendizagem de uma língua esta deve *acontecer no sujeito*, na malha de sua subjetividade”.

Finalmente, outra questão relevante que marca o processo de contato-confronto com o espanhol em nossa realidade é a persistência de falsas crenças²² que acreditávamos superadas no curso de Letras. Entre elas: 1) a concepção de língua como “domínio” da gramática (normativa); 2) a visão de que o falante nativo é um modelo ideal a ser seguido; 3) a imersão cultural no país da língua-alvo como garantia de sucesso na aprendizagem; 4) a consideração de que existem dois blocos compactos: um espanhol da Espanha e um espanhol da América e 5) a suposição de que a variedade castelhana peninsular do espanhol é a mais prestigiosa, geral e compreensível no âmbito hispânico. Nessa perspectiva, Santos (2005b, p. 48), ao fazer referência à importância de se considerar o imaginário social da língua espanhola para o aluno brasileiro, destaca a importância de que sejam trabalhadas as imagens²³ que os estudantes têm tanto da LM quanto da LE:

[q]uando se trata do espanhol e do português, em que os limites apresentam-se como difusos e provocam no aluno a dúvida permanente de onde está o igual e o diferente, as imagens que têm sobre a própria língua e a estrangeira podem funcionar para construir barreiras e limites onde eles não existem ou para deixar de identificar aquilo que de fato as separa.

E, a partir desse cenário de pesquisa, passamos a apresentar os objetivos (geral e específicos), bem como as perguntas que nos direcionam neste trabalho.

Objetivo geral

- Detectar as variáveis intervenientes no processo de contato-confronto com o espanhol, por parte dos futuros professores em formação universitária, observando a influência dessas variáveis na caracterização de sua produção linguística.

²² Barcelos (2004, p. 132) explica que “crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Assim, por seu caráter eminentemente social e também paradoxal, as crenças se disseminam no imaginário social e se repetem nas opiniões dos alunos e, mesmo quando expostas ao questionamento, se mostram resistentes. Essa temática está contemplada no terceiro capítulo deste trabalho.

²³ O termo imagens, neste texto, é por nós entendido como crenças.

Objetivos específicos

- Levantar as possíveis causas da produção interlinguística dos futuros professores de espanhol e observar sua relação com os processos identificatórios/ contra-identificatórios e identitários²⁴ ao longo da graduação.
- Analisar as principais crenças envolvidas no processo de formação universitária em Letras/ Espanhol (quanto a: concepção de língua; de falante nativo; do processo de aprendizagem e das variedades linguísticas do espanhol).

Nessa perspectiva, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa.

Perguntas de pesquisa

- Que fatores justificam a produção interlinguística dos futuros professores de espanhol ao final da graduação em Letras? Como os processos identificatórios/ contra-identificatórios e identitários intervêm nesse caso?
- Quais são as principais crenças envolvidas no processo de formação universitária dos futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira na instituição pesquisada?

A partir dessas questões, passamos a discutir as bases teóricas que dão suporte a este trabalho.

Opções teóricas para tratar o objeto de pesquisa

Do ponto de vista teórico, este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) interdisciplinar, área de ensino-aprendizagem de línguas, que possibilita teorizar, discutir, analisar e propor encaminhamentos para as questões que envolvem a (língua)gem em

²⁴ Os processos identificatórios são entendidos, neste estudo, como os deslocamentos discentes efetuados rumo à LE e os processos contra-identificatórios como indicadores de resistências discentes à “entrada” na língua-alvo. Quanto aos processos identitários, os consideramos em plural porque assim expressam melhor a concepção de identidade como múltipla e não-fixa, isto é, como um “feixe de traços instáveis, que decanta de processos de identificação” (ZOPPI-FONTANA; CELADA, 2009, p. 163).

diversas práticas e contextos. Trata-se de uma área disposta a dialogar com outras, na busca pela compreensão desse objeto complexo e multifacetado que é a linguagem. Como justifica Signorini (1998, p. 100), a LA atua “como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área de estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras”. Essa linguística ajuda a problematizar o conceito de língua somente como instrumento de comunicação e a suposta capacidade do locutor de produzir, de forma totalmente consciente, enunciados unívocos e transparentes. Dessa forma, não tem receio de trilhar novos caminhos de pesquisa para buscar novas formas de (re)interpretar seu objeto de estudo, como nos explica a autora:

[a] principal implicação epistemológica de um deslocamento desse tipo é, pois, o rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas [causas finais] e totalizantes, em favor de uma sistematicidade tão rigorosa – ou tão “científica” – quanto possível, mas aberta e orientada para o acontecimento, o “Intempestivo” de Nietzsche, os processos em andamento. Da busca calcada numa lógica da totalidade, da repetição e da permanência, produz-se a especificidade e o novo como variação de um genérico, ou como desvio, perturbação ou erro na realização desse um; enquanto que da busca calcada numa lógica das multiplicidades, das rupturas e do movimento, produz-se uma configuração específica e provisória, não isenta de reduções, mas que procura ter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto e, como tal, a serem contempladas pela reflexão (SIGNORINI, 1998, p. 103, grifos do autor).

Em nosso contexto de investigação, observamos os fatores intervenientes na produção interlinguística dos futuros docentes de espanhol pelo prisma da relação sujeito/línguas, língua/identidade e crenças, uma opção que nos leva para os caminhos do movimento, do complexo e do provisório, como nos fala a estudiosa. E, nessa opção, corremos o risco da redução, mas procuramos evitá-la, dialogando com alguns princípios e conceitos-chave da Análise do Discurso de linha francesa e brasileira, da Sociolinguística e dos Estudos Culturais²⁵. O propósito é utilizar essas teorias para explicitar a tese que defendemos neste trabalho: a produção interlinguística, por parte dos futuros professores de espanhol, ao final da graduação em Letras, é indicadora de recuos identitários (MAHER, 2007) em direção ao português brasileiro como LM e como LN por parte desses sujeitos, revelando a relação de entremeio entre ambas as línguas. Para isso, baseamo-nos nas seguintes premissas teóricas:

²⁵ Queremos esclarecer que todas as relações e interpretações que estabelecemos com essas áreas do conhecimento são sempre feitas a partir de nossas próprias experiências como professora e como pesquisadora da área de LA, cuja preocupação é a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem formal do Espanhol como Língua Estrangeira.

- Um conceito de linguagem como uma entidade heterogênea, não transparente, no qual o sujeito é visto como um ser não uno e que não é fonte de seu dizer (PÊCHEUX, 1988; AUTHIER-REVUZ, 1997, 2004; SERRANI, 1997; SERRANI-INFANTE, 2002, 2001, 2004).
- Um conceito de língua não como um simples instrumento de comunicação, externo ao aprendiz, mas como um componente crucial na constituição sócio-subjetiva desse sujeito (SERRANI-INFANTE, 2001).
- Um conceito de aprendizagem de espanhol como fruto de processos identificatórios e contra-identificatórios (CELADA, 2002, 2008b, 2010c; SERRANI-INFANTE, 2002, 2004) em estreita relação com deslocamentos identitários do sujeito-aprendiz.
- A relação entre crenças, entendidas como formas de interpretar os processos de ensino-aprendizagem, construídas no discurso (BARCELOS, 2004), e sua relação com ressonâncias discursivas (SERRANI, 1997), por seu caráter de repetição²⁶ de experiências escolares vividas.
- O princípio de variabilidade linguística que caracteriza todas as línguas naturais para destacar a heterogeneidade constitutiva do espanhol (OCEM, MEC, 2006).
- A perspectiva intercultural²⁷ nos processos de ensino-aprendizagem de LE, uma forma de contato com a alteridade que propicia o próprio (re)conhecimento identitário, linguístico e cultural.

A partir do exposto, podemos nos perguntar com Paraquett (2008): Por que formar professores de espanhol no Brasil? Para tentar dar respostas a essa pergunta, rememoramos três fatos marcantes sobre a situação das LEs em nosso país, especialmente o caso do espanhol: 1) a publicação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); 2) a criação do MERCOSUL na década de 90 e 3) a aprovação da lei federal 11.161/05. Quanto

²⁶ Nesse momento, dizemos que as ressonâncias discursivas revelam, nas enunciações dos sujeitos -participantes, “efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas” (SERRANI-INFANTE, 2004, p. 161).

²⁷ Por meio de uma educação intercultural, espera-se que o aluno possa aprender mais sobre seu povo, sua língua, sua cultura e seu país, uma vez que ela propicia: “o desenvolvimento da receptividade do aprendiz com relação a diferentes línguas e diferentes culturas, cultivando a curiosidade e a empatia sobre esses outros modos de ver e de entender o mundo” (IGLESIAS CASAL, 1999, p. 17). Voltamos a essas questões no terceiro capítulo deste texto. A citação dos dois últimos sobrenomes de autores hispânicos visa facilitar o seu reconhecimento, uma vez que essa é a prática adotada na literatura referente à área de espanhol.

ao primeiro fato, a LDB prevê o ensino de uma LE obrigatória a partir da antiga 5ª série (6º ano atual) e o ensino de uma LE no ensino médio, escolhida a critério da comunidade escolar (em consonância com sua realidade) e uma segunda LE opcional. Segundo Paraquett (2008), é preciso que se cumpra essa política educacional baseada no pluralismo linguístico e cultural, uma forma de garantir que a hegemonia de uma única língua, como aconteceu durante décadas com o inglês, não seja uma tônica em nossas escolas.

Com relação ao segundo fato, o MERCOSUL possibilitou um novo direcionamento para o espanhol em nosso país que passa a ser encarado, segundo Celada (2000, 2002), como língua veicular. A pesquisadora explica que, de língua muito parecida com o português brasileiro, erroneamente interpretada como de fácil aprendizagem, a língua espanhola será considerada difícil, adquirindo um suposto saber que passa a justificar seu estudo. Quanto à terminologia língua veicular, a autora explica que essa classificação ampara-se no modelo tetralinguístico de línguas proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari (1977). Esse modelo expressa uma hierarquia de funções e lugares ocupados pelas línguas e suas representações quanto ao saber que exercem. Assim, as línguas poderiam ser divididas em quatro categorias diferentes: língua vernácula – materna, primeira e fundadora; língua veicular – considerada como de comunicação; língua referencial – conhecida como de cultura e língua mítica – ligada à espiritualidade e à religião.

Finalmente, o terceiro fato refere-se à aprovação da “Lei do Espanhol”, como ficou conhecida a lei 11.161/05 que determinou a oferta obrigatória desse idioma, nas escolas brasileiras de ensino médio, a partir de agosto de 2010. Nesse contexto, vemos o papel da língua espanhola em nosso país da mesma forma que Lagares (2010), ou seja, como uma experiência de educação linguística para formar o aluno como cidadão brasileiro. Mas, voltando à pergunta de Paraquett (2008), talvez um dos pilares para formar professores de espanhol no Brasil seja a aposta nas relações multilaterais, plurilinguísticas e pluriculturais entre o Brasil e os países sul-americanos. Nessa perspectiva, Fanjul (2008, p. 26) considera que os avanços educacionais do MERCOSUL indicam que é possível alcançar essa integração regional²⁸, uma vez que “favorecem um intenso contato para muitas atividades, de todo tipo,

²⁸ Nessa ótica da integração regional, aconteceu em Foz do Iguaçu, de 19 a 22 de outubro de 2010, o I CIPLOM: I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e o I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL entre os países membros (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela). Na Declaração da plenária final do I CIPLOM e I EAPLOM que se seguiu ao evento, destacamos três pontos nevrálgicos: o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL no sistema educacional dos países membros com a participação das IES e associações de professores; a criação de programas regulares de intercâmbio de professores do ensino básico, superior e pesquisadores no espaço do MERCOSUL e a criação de programas regulares de intercâmbio de estudantes nesse espaço (informação enviada para o e-mail dos congressistas pela comissão organizadora do evento).

com identidades nacionais e culturais específicas, não com uma língua supranacional [o espanhol panhispânico²⁹]

E acreditamos que a forma de realizar essa integração passa pelo desenvolvimento de uma postura intercultural dentro e fora do âmbito educacional e, a esse respeito, as OCEM (MEC, 2006, p. 132) destacam a função social do espanhol em nosso país: “a reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania”. Dessa maneira, esse expor-se ao outro em uma realidade plurilinguística e pluricultural como a que configura o Brasil e os países hispânicos, suscita deslocamentos identitários importantes que merecem ser mais bem discutidos no contato-confronto entre nossas línguas irmãs. De nossa parte, esperamos que esta tese possa dar sua contribuição nesse sentido e, para isso, apresentamos a forma como a estruturamos.

Estrutura geral da tese

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, **Apontando os direcionamentos do percurso**, abordamos os conceitos e princípios fundamentais da metodologia qualitativa e justificamos a opção pela pesquisa-ação. Apresentamos a parte metodológica em primeiro lugar, algo que não é usual nos trabalhos acadêmicos³⁰, devido ao fato de nossos capítulos temáticos trazerem, de forma concomitante, reflexão teórica e análise dos dados. Quanto ao segundo capítulo, **A variação linguística: a heterogeneidade em foco**, procuramos mostrar que a variação linguística é uma possibilidade de se trabalhar com a heterogeneidade linguística e cultural do espanhol, uma forma de propiciar o contato com a alteridade desse idioma, algo necessário para o (re)conhecimento do outro e de suas identidades, mas, principalmente, da própria realidade brasileira.

No terceiro capítulo, **Crenças e ressonâncias discursivas**, apresentamos e analisamos as principais crenças dos futuros professores de E/LE que foram detectadas ao longo de seu processo de formação universitária. Elas são classificadas segundo as seguintes

²⁹ Trata-se de uma proposta que dissemina a ideia de um espanhol homogêneo, baseado nas características comuns do idioma, compartilhadas e, em tese, aceitas em todo o mundo hispânico.

³⁰ Em uma perspectiva pós-moderna, os textos podem assumir representações diferentes, pois, como explicam Lincoln e Guba (2006, p. 189), “[u]ma forma de confrontar as perigosas ilusões (e suas ideologias subjacentes) que os textos podem promover é pela criação de novos textos que rompem fronteiras; que se deslocam do centro em direção às margens para criticar e descentralizar o centro [...]”.

categorias: quanto à concepção de língua; quanto ao papel do falante nativo; quanto ao processo de aprendizagem da LE e quanto às variedades do espanhol.

No capítulo quatro, **A produção linguística do futuro professor de espanhol**, discutimos os processos identificatórios, contra-identificatórios e identitários imbricados na relação sujeito/línguas; trabalhamos a conexão língua/identidade na perspectiva do estudo de línguas próximas e analisamos a produção interlinguística dos futuros docentes de espanhol como forma de recuos identitários em direção à LM e à LN. Finalmente, apresentamos as considerações finais desta investigação; retomamos as perguntas de pesquisa e apontamos algumas sugestões para futuros trabalhos. A partir do próximo capítulo, passamos a explicar a metodologia adotada neste texto.

CAPÍTULO 1 – APONTANDO OS DIRECIONAMENTOS DO PERCURSO

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. Com efeito, as narrativas de formação põem em evidência a dificuldade de estabelecer correlações entre circunstâncias e gêneros de aprendizagem. Estes momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular [...] (Josso, 2004).

Este capítulo expõe, em primeiro lugar, as bases metodológicas que foram utilizadas na elaboração desta tese, a pesquisa-ação, com a abordagem de seus conceitos-chave, de suas principais características e de suas finalidades. Em segundo lugar, são apresentados os participantes da pesquisa, alunos (futuros profissionais) e professores do curso de Letras/ Espanhol, bem como o contexto no qual se inserem. Finalmente, justificamos a escolha dos instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise aqui propostas.

1.1 A pesquisa-ação na investigação qualitativa

Optamos pela pesquisa qualitativa, valendo-nos de aspectos quantitativos, por ser esta uma metodologia que permite ao investigador, a partir de seu ponto de vista, e em consonância com as teorias que dão sustentabilidade às suas ideias, propor categorizações. E assim descrever, analisar e interpretar os dados coletados, bem como posicionar-se ideológica, e politicamente (GERGEN; GERGEN, 2006). Segundo Pérez Serrano (1998), esse tipo de pesquisa é considerada como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação científica, no qual são tomadas decisões sobre as formas de delimitação e apreciação do objeto de estudo. A autora apresenta como característica peculiar da pesquisa qualitativa a diversidade, permitindo que sejam extraídos dados da realidade para serem contrastados a partir do prisma de vários métodos investigativos: a pesquisa-ação, o estudo de caso, a etnografia educativa, a etnografia da comunicação, a avaliação interpretativa, o estudo de documentos, entre outros.

A pesquisa-ação, nossa escolha neste estudo, é definida por Thiollent (2000, p. 14) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Em nosso caso, este estudo configura-se como uma pesquisa social porque se mostra bastante comprometido com as questões educativas que envolvem os participantes, o contexto no qual se inserem e a busca por alternativas de mudança para a realidade na qual estão envolvidos. Pérez Serrano (1998, p. 184) considera importante que “o problema parta das necessidades sentidas e percebidas pelo grupo, que seja relevante para ele, o assuma como próprio, esteja disposto a resolvê-lo, tenha aplicabilidade em curto prazo e os resultados alcançados conduzam à mudança e à melhoria”. Quanto a essa visão pragmática da pesquisa-ação como algo que resolve problemas pontuais e específicos em curto prazo, não a consideramos sob tal aspecto neste trabalho. Por isso, nossa opção foi por realizar um estudo de base longitudinal³¹ e de caráter interventivo, com intuito de detectar demandas que deveriam ser consideradas na graduação em Letras/ Espanhol. Assim, sugerimos mudanças, apontamos caminhos, propomos ações, mas não de forma impositiva ou imediatista, mas a partir do diálogo com a área de espanhol.

No cenário educativo, a pesquisa-ação mostra-se sensível às questões “relativas aos interesses, atitudes, relações, determinadas aquisições onde exista o desejo de melhorar a situação através de um maior entendimento da prática educativa” (PÉREZ SERRANO, 1998, p. 184). Assim, na busca pela compreensão e problematização dessa prática não se pode deixar de incluir os alunos, protagonistas juntamente com os professores, para sobre ela opinarem. Dessa forma, acompanhar o processo de formação dos futuros docentes de E/LE foi uma maneira que encontramos para ouvi-los, para sentir suas necessidades, para saber de seus anseios, para conhecer suas limitações, enfim, para procurar ouvir suas opiniões. Nesse sentido, Gergen e Gergen (2006, p. 379, grifos dos autores) explicam, citando Banister (1999), que:

[e]m termos específicos, somos estimulados [...] a reconhecer tanto dentro de nós mesmos, como estudiosos, quanto dentro daqueles que acompanham nossas pesquisas como participantes, a multiplicidade de valores concorrentes e muitas vezes contraditórios, impulsos políticos, concepções do bem, noções do desejo e percepções de nossos “eus” enquanto pessoas [...].

Em face do exposto, não tivemos, em momento algum, a pretensão de transformar uma situação educativa (problemática) em outra desejada (qual seria?), mas, como pontua

³¹ Em uma pesquisa de base longitudinal, a coleta de dados é feita de maneira sistemática ao longo de um período e não apenas uma vez como na pesquisa transversal (MCLAUGHLIN, 1987).

Mesquita (2005, p. 22), criar “um movimento conjunto de inclusão de conhecimentos, de intercâmbio de saberes, que reiteram o estatuto de identidade do cidadão e o seu compromisso social”. Por isso, entendemos que a parceria entre docentes e discentes, bem como entre os demais atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, deve acontecer de forma justa e democrática. Efetivamente, trata-se de criar oportunidades para que sejam ouvidas todas as opiniões dos sujeitos implicados na dinâmica da vida acadêmica, um desafio a ser buscado como condição de socialização do conhecimento e como um exercício de crítica e autocrítica. Nessa ótica, é necessário respeitar os diferentes posicionamentos, pois “[e]ssa visão dos sujeitos polivocais estabelece um meio significativo de ir além das animosidades que invadem a arena qualitativa” (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 379). Assim, em nossa investigação contamos com a colaboração dos atores envolvidos no processo educativo, alunos de uma turma de Letras, habilitação em Espanhol, e suas professoras, visando a integração teoria-prática e a discussão das limitações, dos gargalos e das dificuldades encontradas na graduação, pois, como explicam Greenwood e Levin (2006, p. 102, grifos dos autores):

[a] pesquisa-ação tem por objetivo a resolução de problemas pertinentes em determinados contextos por meio de uma investigação democrática na qual os pesquisadores profissionais trabalham em conjunto com colaboradores³² locais na busca e na aprovação de soluções para problemas de grande importância para os colaboradores. Esse processo é por nós chamado de *investigação co-produtiva*, pois baseia-se na cooperação profissional entre o pesquisador e o colaborador.

Esses mesmos estudiosos destacam as principais características da pesquisa-ação como método investigativo: 1) a co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores, isto é, uma relação que deve ser construída de forma simétrica; 2) a diversidade de experiências dos atores envolvidos, uma oportunidade de enriquecimento para o processo investigativo; 3) a validade dos resultados obtidos na pesquisa e 4) a resolução de problemas da vida real, ou seja, relativos ao contexto no qual os participantes se inserem (GREENWOOD; LEVIN, 2006). Assim, as principais finalidades da pesquisa-ação na área educativa (formal e não formal), são sua capacidade para possibilitar a discussão e o redimensionamento das questões que envolvem a realidade concreta na qual cada um trabalha:

³² Trata-se dos participantes da pesquisa.

[a] pesquisa-ação pode significar uma via de reflexão sistemática sobre a ação, ao mesmo tempo em que facilita um procedimento de incomparável valor para esclarecer e definir por onde se caminha. Proporciona também elementos que ajudam a redimensionar as tarefas e replanejar os objetivos que se pretende alcançar. (PÉREZ SERRANO, 1998, p. 138).

Acreditamos que as sessões reflexivas, realizadas sistematicamente ao final da graduação em Letras/ Espanhol, com as três turmas participantes desta pesquisa³³, bem como a socialização, com os professores da área de espanhol, das informações obtidas com esses grupos, representam uma forma concreta de repensar conjuntamente as ações desenvolvidas no curso. Essa atitude permitiu, por exemplo, que se discutisse a necessidade de se intensificar as leituras de textos literários nos quatro semestres iniciais da graduação, bem como que fosse ampliado o debate sobre a relação língua e identidade e o papel do falante intercultural. É nesse cenário que os objetivos desta pesquisa-ação estão traçados: a análise dos fatores que justificam a produção interlinguística dos futuros profissionais de espanhol e as crenças que manifestam ao longo de seu processo formativo. Passamos a apresentar, em seguida, os participantes e o contexto deste estudo.

1.2 Os participantes e o contexto da pesquisa

Esta pesquisa-ação envolve uma instituição educativa superior e duas categorias de participantes que a compõem: uma turma de licenciandos em Letras/ Espanhol e as docentes que ministraram aulas para esse grupo. A partir do terceiro semestre da graduação³⁴ e até a conclusão do 8º e último semestre do curso, esses sujeitos-aprendizes foram sistematicamente acompanhados para observar o processo de contato-confronto com o espanhol, bem como as principais variáveis intervenientes na caracterização de suas produções nesse idioma.

Para obter informações referentes ao primeiro ano de ingresso de nossos graduandos, entrevistamos as três professoras que com eles atuaram no nível inicial. Essa conduta de realizar entrevistas foi estendida a todas as demais professoras da turma até a conclusão da licenciatura. De um universo de 25 estudantes quando iniciada a pesquisa, com a aplicação do questionário inicial (Q1, APÊNDICE A), foram selecionados 9 participantes em

³³ As duas turmas licenciadas, nos dois anos anteriores à turma que participou integralmente desta pesquisa, tiveram uma atuação crucial na elaboração de seu projeto piloto, bem como nos direcionamentos neste texto assumidos.

³⁴ Fazemos referência somente ao semestre do curso porque entendemos que a indicação do ano poderia comprometer o processo de anonimato e confidencialidade (BELL, 2008) que deve resguardar tanto os sujeitos participantes quanto a instituição envolvida na pesquisa.

virtude de todos terem sido alunos das três professoras anteriormente mencionadas. Também porque participaram de quase todos os instrumentos utilizados ao longo da coleta de dados, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 1.2.1: Alunos-participantes e instrumentos utilizados

Alunos-Participantes ³⁵	Q1	Q2	Narra-tivas	Rese-nha	Auto-Avalia-ção	Entrev. Grupal	SR 1	SR 2	Entrev. indiv.	Q3
1. Beta	X ³⁶	X	_	_	_	X	X	X	X	X
2. Brenda	_	X	X	_	_	_	_	X	X	X
3. Ceje	X	X	_	_	_	_	X	X	X	X
4. Cerradino	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Dedeka	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Fernando	X	X	_	_	X	X	X	_	X	X
7. Jad	X	X	X	_	_	_	X	X	X	X
8. Luna	X	X	_	X	X	X	_	_	X	X
9. Maria	X	X	X	_	_	X	X	X	X	X

Também foram participantes desta pesquisa todas as professoras das disciplinas de Língua Espanhola (Espanhol 1 ao 8), Prática Oral 1 de Espanhol, esta pesquisadora/ investigadora (Estágio Supervisionado de Espanhol 1 e 2) e a professora das disciplinas de Variedades, Culturas de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado 3 e 4, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1.2.2: Professoras-participantes e instrumentos utilizados

Identificação	Nacionalidade	Disciplinas selecionadas	Entrevista	Depoimento
1. Bárbara	Brasileira	Espanhol 1 e 2	X	X
2. Valéria	Brasileira	Espanhol 2	X	_
3. Clara	Hispano-falante	Prática Oral 1, Espanhol 3 e 4	X	X
4. Rosa	Brasileira	Espanhol 5	X	_
5. Pesquisadora	Brasileira	Estágio 1 e 2 de Espanhol	_	_
6. Carmen Rojo	Hispano-falante	Espanhol 6	X	_
7. Cristina Fernández	Hispano-falante	Espanhol 7	X	_

³⁵ Utilizamos a denominação de “participante colaborativo(a)” para expressar a opinião de alunos que, nas sessões reflexivas, contribuíram com a discussão, mas não foram selecionados, diretamente, para a pesquisa.

³⁶ O “X” representa a participação no instrumento de pesquisa utilizado e o “_” a ausência. Todos os instrumentos que compuseram este trabalho constam dos Apêndices que o acompanham.

8. Perla	Brasileira	Espanhol 8	X	X
9. Cecilia Valdez	Brasileira	Disciplinas de Variedades, Culturas de Língua Espanhola e Estágio 3 e 4 de Espanhol.	X	X

As professoras Bárbara, Valéria, Clara e Rosa exerceram a docência na instituição pesquisada por meio de contratos temporários, com duração de dois anos, na função de substitutas. Na época da pesquisa, somente a segunda tinha cursado mestrado na área de Letras e Linguística. Quanto à docente Cristina Fernández, atuou, também, com prestação de serviço, mas por meio de convênio institucional. A situação de contrato temporário precariza o trabalho do professor que, por não ter dedicação exclusiva, cumpre uma carga horária mínima e recebe muito pouco pelo que faz. Assim, precisa trabalhar em outros lugares e não tem tempo de se dedicar melhor ao cumprimento de suas atividades acadêmicas. Quanto às demais docentes, pertencem ao quadro efetivo da instituição, todas são mestres, exceto Cecilia Valdez que é doutora. No próximo tópico, trazemos mais informações sobre os participantes, apresentando, de forma mais bem caracterizada, o seu perfil.

1.2.3 O perfil dos dois grupos de participantes

Nos quadros que se seguem, procuramos traçar o perfil dos alunos e das professoras que participaram desta pesquisa para cumprir objetivos distintos. Com relação ao primeiro grupo³⁷, o propósito foi conhecer suas principais expectativas com relação ao curso de Letras/ Espanhol, bem como a história prévia com o idioma. Quanto ao segundo grupo, observar a influência de seu modelo linguístico nas produções e nos processos identificatórios e identitários dos estudantes, ao longo do curso. Iniciemos pelo perfil do primeiro grupo.

³⁷ Essas informações foram obtidas por meio do Q1 (APÊNDICE A) e do Termo de Consentimento para a pesquisa (APÊNDICE B). Todos os participantes assinaram esse termo no qual foram informados das condições e objetivos desta pesquisa, bem como de que dela podiam desistir a qualquer momento.

Quadro 1.2.3.1: Perfil dos alunos-participantes

Participantes	Informações relevantes
1. Beta	Estudou espanhol no ensino médio e tinha experiência como professora dessa língua em escola particular. Na universidade, optou ³⁸ pelo idioma por gostar/ admirá-lo, pelas oportunidades do mercado de trabalho e para comunicar-se com hispano-falantes. Pretendia aprender metodologias para a profissão, adquirir uma boa fluência e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa. Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.
2. Brenda	Não estudou espanhol no ensino médio ³⁹ . Cursou Espanhol 1 com a profa. Bárbara, Espanhol 2 com a profa. Valéria e Prática Oral 1 com a profa. Clara. Passou a dar aulas de espanhol na segunda metade do curso, ou seja, a partir do 5º semestre.
3. Ceje	Não estudou espanhol no ensino médio. Na universidade, estava cursando o idioma por não ter conseguido vaga em outra língua e para comunicar-se com hispano-falantes. Pretendia aprender metodologias para a profissão, adquirir uma boa fluência, falar “igual” a um hispano-falante e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e Prática Oral 1 com a profa. Clara e Espanhol 2 com a profa. Bárbara.
4. Cerradino	Estudou espanhol no ensino médio e também durante um semestre em um Centro de Idiomas. Dava aulas de espanhol em escola pública. Na universidade, estava cursando o idioma por gostar/admirá-lo; pelas oportunidades do mercado de trabalho; para ser professor; pela oportunidade de estudar/ trabalhar no exterior; para turismo; para conhecer a cultura dos povos hispânicos e para comunicar-se com hispano-falantes. Pretendia estudar gramática; ler textos diversos; aprender funções comunicativas; aprender metodologias para a profissão; adquirir uma boa fluência e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa. Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.
5. Dedeka	Estudou espanhol no ensino médio. Na universidade, estava cursando-o por gostar/ admirar o idioma, pelas oportunidades do mercado de trabalho e para ser professora. Pretendia aprender metodologias para a profissão, adquirir uma boa fluência e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e Prática Oral 1 com a profa. Clara e Espanhol 2 com a profa. Valéria.
6. Fernando	Policia Rodoviário Federal. Estudou espanhol durante 6 meses no Sindicato do Comércio de Goiânia. Na universidade, optou pelo idioma por gostar/ admirá-lo; para fazer turismo; para conhecer a cultura dos povos hispânicos e para comunicar-se com hispano-falantes. Pretendia adquirir uma boa fluência, falar “igual” a um hispano-falante e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa.

³⁸ O Q1 previa várias opções para serem escolhidas, bem como a possibilidade de expor outras não previstas.

³⁹ Essa aluna não estava presente na aplicação desse instrumento de coleta de dados, mas obtivemos as referidas informações em sua entrevista individual, realizada no último semestre da graduação.

	Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.
7. Jad	Não estudou espanhol no ensino médio. Na universidade, estava cursando-o por considerá-lo de mais fácil ⁴⁰ aprovação no vestibular; por parecer-se ao português; por gostar/admirar o idioma e para ser professora dessa língua. Pretendia estudar gramática, aprender metodologias para a profissão e adquirir uma boa fluência na língua. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa. Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.
8. Luna	Estudou espanhol no ensino médio. Na universidade, estava cursando o idioma por gostar/ admirá-lo; pelas oportunidades do mercado de trabalho; para ser professora e pela oportunidade de estudar/ trabalhar no exterior. Pretendia aprender metodologias para a profissão, adquirir uma boa fluência e trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa. Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.
9. Maria	Estudou espanhol no ensino médio. Na universidade, estava cursando-o por gostar/admirá-lo e para ser professora dessa língua. Pretendia estudar gramática. Cursou Espanhol 1 e 2 com a profa. Bárbara e Prática Oral 1 com a profa. Clara.

Por destoar de todas as motivações para o estudo do espanhol, expostas no quadro anterior, parece-nos relevante apresentar o relato de uma participante colaborativa que, por meio de sua narrativa autobiográfica, justificou ter escolhido o idioma em virtude de sua tataravó ser espanhola: “A mí siempre me guste el español. Antes de ingresar en la facultad ya oía músicas y me encantaba la lengua. También siempre tuve ganas de aprenderla por saber que mi tatarabuela nació en España. Entonces yo opté por hacer la facultad de letras por lo español”. Camargos (2003) também relata, em sua dissertação de mestrado, a ancestralidade espanhola, por meio de seu avô. Contudo, nos informa que esse fato não o fazia identificar-se com a variedade peninsular, ao contrário, identificava-se com o falar hispânico sul-americano, uma contradição identitária abordada em seu estudo.

A partir das informações obtidas no quadro anterior, podemos fazer algumas observações sobre o perfil discente. Além das várias opções que nosso Q1 contemplava, para justificar por que nossos futuros professores haviam optado pela licenciatura em Letras/ Espanhol, levantava também suas principais expectativas e necessidades ao cursá-la. Dos 9 respondentes desse primeiro questionário, 6 haviam tido contato com o idioma no ensino médio (mas nem todos durante os três anos) ou em curso de línguas. Quanto à

⁴⁰ Essa crença de uma língua fácil, língua que não precisa ser estudada ancora-se na aparente facilidade do espanhol devido à sua proximidade tipológica com o português brasileiro. Almeida Filho (2001, p.15, grifos do autor) explica que “esse ‘quase-falar’, essa ‘criação possível, essa facilidade enfim que o falante de espanhol experimenta [...] mostra uma outra face – o da facilidade enganosa e do conhecimento movediço”. Como consequência, prevalece, quase sempre, a sensação de frustração sentida nos estágios intermediário e avançado de aprendizagem. Discutimos as crenças relacionadas ao espanhol no capítulo três deste texto.

escolha do espanhol pensando nas possibilidades do mercado de trabalho, trata-se de uma tendência que marca o *boom* por que passou o estudo desse idioma em nosso país na década de 90 com o MERCOSUL. Essa nova forma de tratar o espanhol, como vimos, confere-lhe um lugar de língua veicular, pois “oferece uma série de garantias, sobretudo profissionais, e representa um ‘passaporte internacional’ para o brasileiro que aspira, fundamentalmente, à Comunidade Europeia e os Estados Unidos” (CELADA, 2000, s/p, grifos do autor). Finalmente, o propósito de se formar para exercer a profissão docente é manifestado por 7 alunos que, mesmo não tendo marcado diretamente a opção estar cursando Letras/ Espanhol “para ser professor”, marcou a possibilidade “aprender metodologias para a profissão”, um indicativo de que a docência estava sendo vislumbrada.

Como se percebe, o grupo discente parece ter objetivos semelhantes, mas isso não se reverte, efetivamente, em participação efetiva e significativa nas aulas, em dedicação aos estudos, no empenho na realização de pesquisas, na motivação pelo estágio e no desenvolvimento de uma postura crítica. A heterogeneidade de interesses foi uma característica predominante da turma, bem como a atitude de pouca entrega. Segundo Cruz (2001), dois tipos de atitudes podem marcar as posturas discentes: a de pouca entrega (cumprimento mínimo do que é exigido no curso) e a de esforço (visando a superação das dificuldades). Embora esta última não garanta, sozinha, o sucesso da aprendizagem, é decisiva para um bom desempenho no curso.

Quanto às professoras-participantes, tanto brasileiras quanto nativas hispanófonas, apresentamos as principais características que configuram seu modelo linguístico em espanhol. Por meio de uma entrevista semi-estruturada, as docentes do primeiro grupo explicaram a configuração de sua produção a partir das experiências de aquisição do espanhol e as do segundo grupo fizeram menção às variedades maternas do seu idioma.

Quadro 1.2.3.2: Perfil das professoras-participantes

Participantes- Docentes	Características da produção linguística em ELE
1. Bárbara	Afirma que não tem nenhuma identificação específica por uma zona geoletal do espanhol e que há mescla de variantes em sua produção linguística oral.

2. Carmen Rojo	Utiliza a variedade caribenha do espanhol. Destaca os seguintes fenômenos como predominantes em sua fala: <i>seseo</i> ⁴¹ , aspiração das letras J e G (com E e I) e debilitamento ou perda do S.
3. Cecilia Valdez	Possui uma variedade geolinguística mais castelhana, pois sua experiência com a aprendizagem do espanhol ocorreu com professores e materiais didáticos espanhóis, porém não realiza o fonema interdental /θ/ ⁴² .
4. Clara	Utiliza a variedade chilena do espanhol e ressalta o uso de fenômenos como: <i>seseo</i> e <i>yeísmo</i> ⁴³ , o uso de <i>ustedes</i> ⁴⁴ com valor de segunda pessoa do plural, diminutivo-it-: <i>abuelito</i> como predominantes em sua produção oral.
5. Cristina Fernández	Usa a variedade castelhana peninsular do espanhol. Destacam-se, em sua produção oral, fenômenos como: <i>yeísmo</i> , a distinção entre os fonemas /s/ e /θ/ e a pronúncia fricativa surda das letras J e G (com E e I).
6. Pesquisadora	Em sua oralidade, predominam fenômenos tais como: <i>yeísmo</i> , <i>seseo</i> e realização aspirada [h] do fonema /χ/. Atribui ao primeiro professor, que era espanhol, algumas influências da variedade castelhana do espanhol em sua produção oral e escrita.

⁴¹ Segundo Fernández Díaz (1999), o fenômeno do *seseo* está presente em quase toda a Hispano-América, nas Ilhas Canárias, em grande parte de Andaluzia e em áreas do sul da Espanha. Assim, palavras com *za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu* são pronunciadas com o som do fonema /s/.

⁴² A distinção entre os fonemas /s/ e /θ/ restringe-se ao espanhol falado na parte centro-norte da Espanha e na Andaluzia oriental (parte leste) do país.

⁴³ Esse fenômeno se encontra presente tanto na América quanto na Espanha e se constitui pela eliminação da oposição entre os fonemas /y/ e /λ/, ambos realizados como /y/. Dessa maneira, os falantes *yeístas* pronunciam igualmente as palavras: *poyo* e *pollo*; *vaya* e *valla*; *halla* e *haya* (FERNÁNDEZ DÍAZ, 1999). De acordo com Zamora Munné e M. Guitart (1988) há, ainda, os fenômenos do *lleísmo*, do *žeísmo* e do *šeísmo*. O primeiro se caracteriza pela presença do fonema /ʎ/, representado pela ortografia LL, segmento lateral palatal sonoro. Os *lleístas* diferenciam as palavras *calló* [kaʎó] de *cayó* [kayó]. Os autores informam que a maioria dos dialetos americanos e peninsulares não registra esse fenômeno. Já o *žeísmo*, explicam esses estudiosos, é a presença de um segmento fricativo pré-palatal (alveopalatal) sonoro tenso e estridente, simbolizado por /ž/ ou pela letra “y *rehilada*”. Ocorre, pelo menos, de quatro formas diferentes em regiões de países sul-americanos como: Argentina, Uruguai, Chile e Bolívia. Finalmente, o fenômeno do *šeísmo* é a presença “em nível fonético de [š] como alófono de /ž/. Trata-se da contraparte surda de [ž]. Quer dizer, [š] é fricativo alveopalatal (ou pré-palatal) tenso e estridente, mas é articulado sem a vibração das cordas vocais [...] está relacionado com fatores sociolinguísticos [...]” (ZAMORA MUNNÉ; M. GUITART, 1988, p. 93). A autora Fontanella de Weinberg (1992, p. 136) registra que desde 1930 o ensurdecimento de /ž/ está presente em Buenos Aires e se estende: “em maior ou menor grau por toda região que possui o *yeísmo rehilado* [sonoro] [...] esse processo foi impulsionado em uma primeira etapa pelas falantes femininas e, ainda atualmente, as mulheres possuem realizações mais ensurdecidas que os homens [...]”.

⁴⁴ Na América, Andaluzia Ocidental (parte oeste) e Ilhas Canárias, usa-se o pronome *ustedes*, de terceira pessoa do plural e que exerce a função de sujeito. Esse pronome pode ser usado tanto formal quanto informalmente, dependendo do contexto de produção e dos papéis exercidos pelos interlocutores.

7. Perla	Em sua produção oral pronuncia diferentemente as letras Y e LL, sendo a primeira uma "fricativa linguopalatal sonora central" e a segunda uma "lateral palatal". Considera que seremos sempre brasileiros falando espanhol, mas ressalta a importância da fluência e do domínio da língua.
8. Rosa	A variedade linguística com a qual teve mais contato foi a mexicana, região central, na cidade do México, pois conviveu com descendentes diretos de espanhóis por dois anos. Assim, adquiriu o <i>yeísmo</i> de várias regiões espanholas como também hispano-americanas.
9. Valéria	Considera que sua forma de falar espanhol tem influência de seus professores na universidade. Na oralidade, destaca-se, em sua pronúncia, o fenômeno do <i>yeísmo</i> .

Como vimos no quadro, os professores nativos hispanófonos representam modelos linguísticos específicos do espanhol, pois estão ligados às suas variedades nativas e os professores brasileiros constroem um modelo a partir de sua história de aquisição/aprendizagem desse idioma, de vivências e experiências variadas. Esse panorama diverso é positivo para os alunos, pois representa uma oportunidade de estarem expostos às várias vozes do idioma (OCEM, MEC, 2006), ou seja, à variação linguística a partir de exemplos concretos. Quanto ao contexto da pesquisa, na próxima seção o apresentamos, bem como as principais características do curso de Letras/ Espanhol.

1.3 O contexto da pesquisa: a licenciatura com habilitação em Letras/ Espanhol

Pesquisas *stricto sensu*, em nível de mestrado, como as de Machado (2006) e Álvares (2007), enfocaram o último ano de formação universitária docente na perspectiva da dupla licenciatura, habilitação em Português e Espanhol, na instituição pesquisada. Contudo, nosso estudo configura-se como o primeiro de base longitudinal, realizado na área de espanhol, em nível de doutorado, que envolve a realidade do curso de Letras com habilitação somente em Espanhol. Nossa expectativa com relação a essa modalidade era grande haja vista que passou a contemplar um número expressivo de disciplinas somente na língua-alvo, ampliou as horas de estágio supervisionado e as de prática de ensino. Nesse cenário, a hipótese mais aventada era a de que a formação linguístico-discursiva e

pedagógica discente se realizaria de forma mais produtiva em face das mudanças efetuadas na matriz curricular da licenciatura com habilitação somente na língua estrangeira.

Em nossa realidade, a opção pela licenciatura com habilitação tanto em português quanto em uma língua estrangeira (espanhol, inglês e francês) ocorreu em virtude da reforma universitária proposta pelo MEC, em 2002. A resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, explicita, em seu Art. 1º, que são necessárias, no mínimo, 2800 horas para sua integralização, algo que tornou inviável a oferta da dupla licenciatura. Essas horas estão assim distribuídas: 1) quatrocentas horas (400) de Prática como Componente Curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso; 2) quatrocentas horas (400) de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 3) mil e oitocentas horas (1800) para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais e 4) duzentas horas (200) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A matriz curricular dos cursos de Letras da instituição pesquisada prevê a “escolha”⁴⁵ discente pela licenciatura na língua estrangeira somente a partir do 5º semestre do curso. Caso o estudante queira fazer apenas Letras/ Português, deve cursar, obrigatoriamente, 2 anos de uma LE.

Nesse cenário, o foco das licenciaturas volta-se, prioritariamente, para a formação de professores da educação básica e o primeiro grande desafio enfrentado por essa modalidade passa a ser a questão de que o aluno que nela ingressa nem sempre tem consciência desse novo perfil de profissional previsto pelo MEC⁴⁶. Essa realidade também foi constatada por Teixeira (2008, p. 29), em pesquisa realizada com alunos iniciantes de espanhol no curso de Letras da UFMG: “a universidade [...] prepara um currículo direcionado para aquele aluno que pretende lecionar e acaba recebendo muitos que não têm nenhuma pretensão de ser professores e carregam consigo, durante o curso, o descompromisso com a educação”. Na opinião da investigadora, essa é uma situação para a qual não podemos fechar os olhos e nos informa que, de 45 respondentes de um questionário aplicado para alunos da disciplina de Espanhol I, em 2006, apenas 7

⁴⁵ Atualmente, essa matriz curricular está sendo reformulada, mas o que estava em voga na época da pesquisa é a seguinte dinâmica: dos 90 estudantes que ingressavam anualmente nos cursos de Letras, no período matutino, os 30 mais bem classificados no vestibular podiam optar por fazer inglês e aos 60 alunos restantes cabia-lhes disputar uma vaga de espanhol ou de francês. Dessa forma, cursar espanhol nem sempre era uma “escolha”.

⁴⁶ Essa função do curso de Letras assim se explicita no projeto pedagógico da instituição pesquisada: “a formação de professores para a escola de ensino fundamental e/ou ensino médio, compreendendo as licenciaturas em Português, Inglês, Francês e Espanhol”. Informação obtida em consulta ao site: <[www.lettras.ufg.br/Projeto Pedagógico](http://www.lettras.ufg.br/Projeto_Pedagógico)>. Acesso em: 9 ago. 2007.

afirmaram ter interesse pela docência⁴⁷. Verificou-se que a principal motivação dos alunos é com o aprendizado de mais uma LE, embora o curso seja de licenciatura.

A falta de consciência discente de que a licenciatura forma prioritariamente o profissional para atuar na educação básica⁴⁸, já havia sido detectada na modalidade dupla, duração de cinco anos⁴⁹, na instituição pesquisada. Por um período de seis meses, nas aulas de Didática e Prática de Ensino de Espanhol, Machado (2006) coletou dados para a sua pesquisa de mestrado. Assim, observou que durante os quatro primeiros anos da graduação, os licenciandos se comportaram apenas como alunos e somente se despertaram para a profissão no último ano do curso. A pesquisadora informa: “[p]arece-nos que ele(as) estudaram a língua espanhola, nos primeiros anos, como quem cumpria uma disciplina curricular por obrigatoriedade institucional” (MACHADO, 2006, p. 169).

Nessa perspectiva, a problemática da qual nos ocupamos neste trabalho, a análise dos fatores que intervieram na produção interlinguística dos futuros professores de espanhol, ao final do curso de Letras, é observada a partir de algumas variáveis. Elas caracterizam nosso contexto de pesquisa e nos ajudam a compreender as dificuldades enfrentadas por nossos alunos-participantes para “entrarem”, como sujeitos, no funcionamento linguístico e discursivo desse idioma.

1.4 As variáveis presentes em nosso cenário de pesquisa

As variáveis que estamos propondo neste trabalho não significam, em absoluto, uma forma rígida de controle ou “enquadramento” dos dados, mas uma forma de

⁴⁷ Em nosso Q1, aplicado no início da pesquisa a 25 alunos que estavam cursando a disciplina de Espanhol 3, apenas 8 disseram ter escolhido o curso de Letras pensando no exercício da profissão docente. Dos 9 selecionados para a pesquisa, 6 se declararam motivados a exercê-la.

⁴⁸ Além da função para a docência da licenciatura em Letras, no Projeto Pedagógico da instituição pesquisada, estão contempladas as funções da habilitação para os bacharelados (em linguística e literatura) e outras funções do curso de Letras: “[a] formação de bacharéis, compreendendo os bacharelados em Linguística e em Literatura. A capacidade de direcionamento da atuação profissional inclui, portanto, além do magistério e da pesquisa no campo de estudos linguísticos e literários, funções como a de revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, crítico literário, em suma, o desenvolvimento de atividades que têm como foco principal a linguagem em uso”. Informação disponível em <www.lettras.ufg.br/>, Projeto Pedagógico. Acesso em: 9 ago. 2007.

⁴⁹ Em pesquisa, Cruz (2001, p. 73, grifos nossos) relata: “alguns alunos apresentam ter senso crítico, fazem sua opção, tecem observações, mas determinam a sua escolha por um recorte cultural, *que não responde a uma motivação plena, globalizadora, que conduza a uma atuação futura como profissional da área*”. Essas observações foram feitas pela autora para esboçar as dificuldades dos aprendizes, ao final do 2º ano do curso, na escolha de uma das duas línguas estrangeiras que compunham a matriz curricular, para continuarem cursando na graduação.

reflexão sobre a experiência de acompanhar o processo de formação universitária de uma turma de Letras/ Espanhol. Assim, abrangem dois âmbitos, um de caráter mais geral e outro de caráter específico. O primeiro procura contemplar os processos de ensino-aprendizagem do espanhol de forma generalizada, ou seja, possibilitando reflexões que podem ser utilizadas em outros contextos de estudo da LE. Quanto ao segundo âmbito, revela as peculiaridades de nosso cenário de formação no curso de Letras/ Espanhol em uma IES em Goiás, tentando retratar as posturas e visões de nossos sujeitos pesquisados (alunos e professores), como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1.4.1: Variáveis⁵⁰ presentes na realidade pesquisada

Âmbito geral	Âmbito específico
Aprendizado da LE (espanhol) estando inserida em outra (o português brasileiro: como língua materna e como língua nacional).	Curso de Letras em Goiás: estado distante dos países hispano-falantes; dificuldade de convivência dos alunos com nativos hispanófonos.
Materiais didáticos (produzidos com a finalidade de ensinar a língua e sobre a língua) e autênticos (não possuem essa função) que mostram a variação linguística do espanhol em funcionamento.	Disciplinas interventivas ⁵¹ : Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas ⁵² e Culturas de língua espanhola ⁵³ .

Essas duas últimas disciplinas procuram explicitar a relação entre língua, variação, cultura e identidade como fatores intervenientes na formação universitária, com

⁵⁰ Nos instrumentos de coleta de dados que utilizamos, tanto com os docentes quanto com os discentes, trabalhamos com outras variáveis de pesquisa, tais como: a presença de professores nativos ou brasileiros no curso; os diversos materiais didáticos e autênticos usados; o livro *Avance* utilizado durante a primeira metade da graduação; o contato formal com nativos em eventos científico-culturais; o contato informal (presencial ou virtual) com nativos no Brasil; viagens a países hispano-falantes; aulas e textos de literatura; as disciplinas “Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas” e “Culturas de Língua Espanhola”. Contudo, optamos pelas que figuram no quadro anterior porque as demais não se mostraram significativas em nosso estudo.

⁵¹ Terminologia utilizada para indicar que as disciplinas foram propostas ou redimensionadas para atender às demandas detectadas em nossos instrumentos de coleta de dados.

⁵² Nessa disciplina de núcleo livre são apresentados e caracterizados os principais fenômenos que envolvem a variação linguística em espanhol. A matriz curricular de Letras/ Espanhol, licenciatura simples, que entrou em vigor a partir de 2004, está composta por disciplinas de: núcleo livre (abertas à comunidade universitária), núcleo comum das habilitações em Letras, núcleo específico obrigatório e núcleo específico optativo. Informação disponível em: <www.letras.ufg.br/ Projeto Pedagógico>. Acesso em: 9 ago. 2007.

⁵³ Nessa disciplina de núcleo específico optativo discute-se a relação entre língua, cultura e identidade em uma perspectiva intercultural, ou seja, vendo o processo de contato-confronto a diversidade da LE como uma possibilidade de reconhecimento das próprias diferenças.

vistas a contribuir para a reflexão sobre o processo de contato-confronto do futuro professor de espanhol com esse idioma. O oferecimento de ambas as disciplinas configurou-se como uma ação interventiva deste trabalho, após a aplicação de nossos primeiros questionários (Q1 e Q2) que indicaram a necessidade de discutir melhor essas questões. Nesse sentido, a pesquisa-ação permite que os atores do processo educativo: professores, pesquisadores e alunos trabalhem em conjunto, possibilitando rever as ações com o propósito de avaliá-las de forma crítica. Por isso, a escolha dos instrumentos de coleta de dados é um passo importante para alcançar esse propósito, nosso próximo assunto a ser tratado.

1.5 Instrumentos de coleta de dados

Nosso *corpus* de pesquisa foi se constituindo, ao longo do processo de coleta de dados, com as produções orais e escritas discentes e docentes, contempladas em vários instrumentos de pesquisa, usados com o propósito de obter diferentes olhares sobre o objeto do qual nos ocupamos: a análise dos fatores que procuram explicar a produção interlingüística dos futuros docentes, detectada no último semestre da graduação. As professoras-participantes manifestaram sua opinião por meio de entrevistas e depoimentos, realizados sempre ao final de cada semestre letivo. As impressões da pesquisadora estão contempladas através de suas anotações de campo, registradas em diário, bem como na forma como expõe, categoriza e analisa os dados desta tese. E, no quadro seguinte, apresentamos os instrumentos utilizados com os alunos, indicando qual era a professora que ministrava aulas no semestre:

Quadro 1.5.1: Instrumentos utilizados com os alunos-participantes

Instrumentos⁵⁴	Semestre do curso	Nº de participantes que responderam/participaram	Professoras do semestre
Questionário 1	3º	9	Clara
Questionário 2	4º	23	Clara
Auto-avaliação escrita	5º	4	Cecilia Valdez e pesquisadora
Resenha crítica	5º	3	Cecilia Valdez

⁵⁴ Pensando no universo de 9 alunos-participantes selecionados para a pesquisa, houve boa representatividade em todos os instrumentos de coleta de dados utilizados. O número menor na auto-avaliação escrita e na resenha crítica justifica-se porque foram instrumentos solicitados apenas na disciplina de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas que estava sendo cursada por 4 de nossos participantes: Cerradino, Luna, Fernando e Dedeka.

Narrativas autobiográficas	5º	5	Rosa e pesquisadora
Entrevista grupal	6º	6	Carmen Rojo e pesquisadora
Sessão Reflexiva 1	7º	7	Cristina Fernández e Cecilia Valdez
Sessão Reflexiva 2	8º	7	Perla e Cecilia Valdez
Entrevista individual e Questionário 3	8º	9	Perla e Cecilia Valdez
I grupo de controle	8º	11	Cecilia Valdez e Carmen Rojo
II grupo de controle	8º	8	Cecilia Valdez e Cristina Fernández

A partir de agora, passamos a detalhar cada um desses instrumentos utilizados em nossa pesquisa.

1.5.1.1 Quanto às entrevistas e os depoimentos das professoras-participantes

As entrevistas⁵⁵ com as docentes (APÊNDICE C) Bárbara, Valéria e Carmen Rojo ocorreram de forma presencial e foram semi-estruturadas por meio de perguntas prévias, mas, durante as gravações, foram reelaboradas ante as reflexões e questionamentos que foram surgindo. Com as demais professoras, o contato ocorreu por *e-mail*, devido à falta de tempo da pesquisadora e também de algumas das participantes. Esse procedimento se mostrou bastante eficaz, pois permitiu o aprofundamento de algumas questões que se materializaram em forma de depoimentos, outro instrumento valioso de reflexão deste trabalho. O propósito de ambos os instrumentos foi a interação pesquisadora-professoras uma vez que, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 73): “[t]oda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única [...]”.

Não estamos entendendo a colaboração e a cooperação como concordância de ideias, como convergência de opiniões, pois acreditamos que o confronto de posições é algo bastante salutar que enriquece o debate acadêmico e o processo investigativo. Quanto ao eixo estruturante das perguntas às professoras, girou em torno ao papel da variação linguística do espanhol em sua atuação docente⁵⁶, bem como os processos identificatórios e

⁵⁵ Todos os instrumentos gravados em áudio e vídeo ou somente em áudio foram integralmente transcritos e se encontram à disposição para consulta.

⁵⁶ As oito zonas geoletais, propostas por Moreno Fernández (2000) para a divisão do mundo hispânico, foram expostas nesse instrumento. São elas: América (zonas: caribenha, mexicana ou centro-americana, andina, chilena

identitários na língua-alvo. Indagamos-lhes sobre a forma como os alunos foram sensibilizados para a questão da variação linguística em espanhol, os recursos que utilizaram e as variáveis que consideram que intervêm no processo de contato-confronto com esse idioma⁵⁷, por parte do aprendiz brasileiro.

1.5.2 Quanto aos questionários utilizados com os alunos-participantes

Iniciada a pesquisa, no 3º semestre da graduação, além de traçar o perfil dos alunos-participantes⁵⁸, situados na faixa-etária entre 20 e 49 anos, nosso Q1 contemplou, em seu formato, proposições objetivas e respostas espontâneas com vistas a: 1) saber os motivos que levaram os discentes a cursar Letras/ Espanhol; 2) observar as principais demandas com relação à graduação; 3) detectar o nível de consciência sobre a variação linguística do espanhol e 4) levantar crenças relacionadas com as variedades da língua-alvo.

No 4º semestre da licenciatura, aplicamos o segundo questionário⁵⁹ (Q2, APÊNDICE D), no qual os participantes puderam apreciar, de forma objetiva, alguns fenômenos com amostras da variação geográfica, social e estilística do espanhol; explicitar se esse tema havia sido tratado em semestres anteriores, de que forma e com que frequência. Quanto às variedades geográficas do espanhol, os alunos podiam explicitar com quais se identificavam naquele momento do curso. Nesse quesito, indicavam se esse processo tinha relação com falantes nativos hispânicos. Em caso positivo, uma lista de justificativas podia ser apreciada, mas com espaço para apresentar outras possibilidades. Como reflexão final, os estudantes comentavam se podiam ocorrer deslocamentos nos processos identificatórios ao longo da graduação e as possíveis causas dessa mudança.

O terceiro questionário (Q3, APÊNDICE E) serve aos propósitos quantitativos desta pesquisa e foi aplicado no último semestre do curso, prevendo apenas duas questões

e *rioplatense* ou do Chaco) e Espanha (zonas: castelhana, canária e andaluza). Naquele momento do curso, foi uma opção devido à forma de sistematização didática das informações, mas conhecemos outros autores que apresentam outras possibilidades de zonificação, assunto ao qual voltamos no próximo capítulo desta tese.

⁵⁷ Tanto nas entrevistas e depoimentos com as professoras quanto nos diversos instrumentos utilizados com os alunos, sempre indagávamos sobre as variáveis intervenientes no processo de desenvolvimento de uma identidade linguística em espanhol por parte dos aprendizes. Uma maneira de procurar entender como acontecia o processo de assujeitamento discente à ordem própria desse idioma.

⁵⁸ Todos os alunos-participantes desta pesquisa, tanto os acompanhados durante os três anos de duração da pesquisa, quanto os pertencentes aos dois grupos de controle, eram falantes nativos de português brasileiro.

⁵⁹ Nesse instrumento, não contemplamos somente os 9 alunos-participantes selecionados para esta pesquisa porque, naquele momento, preferimos o anonimato das respostas, uma vez que havia questões que poderiam constranger o estudante caso não as soubesse responder. Assim, consideramos o total de 23 respondentes que estavam presentes, inclusive com o objetivo de traçar um panorama geral da turma sobre seu nível de consciência quanto aos fenômenos mais marcantes da variação linguística em espanhol.

objetivas para serem apreciadas. A primeira continha onze variáveis para serem enumeradas, em ordem crescente de influência (sendo 1 a mais influente e 11 a menos), na produção linguística do futuro professor de espanhol. A segunda questão indagava sobre o processo de desenvolvimento de uma identidade linguística no idioma, a partir dos seguintes requisitos: 1) estar totalmente de acordo (com o que se afirmava na questão); 2) estar parcialmente de acordo; 3) não estar de acordo; 4) não ser algo relevante e 5) não saber opinar. Quanto à primeira questão, nossos participantes tiveram dificuldade de compreender que a numeração não poderia se repetir e acabaram colocando o mesmo número para muitas variáveis diferentes. Entretanto, preferimos não invalidá-la, principalmente porque outros instrumentos também contemplaram as referidas variáveis.

1.5.3 Quanto às narrativas autobiográficas: as histórias relatadas pelos discentes

As informações prestadas em entrevista pelas três primeiras professoras do nível inicial, no ano de ingresso do grupo pesquisado na graduação, foram comparadas com suas narrativas autobiográficas (APÊNDICE F)⁶⁰, 5º semestre da licenciatura. Esse instrumento solicitava as histórias e experiências acadêmicas desses estudantes com o espanhol, tanto antes do ingresso no curso de Letras quanto durante os semestres nele já cursados. Os futuros docentes foram orientados, através de uma carta, a refletirem sobre o papel de algumas variáveis na caracterização de sua produção em espanhol, relacionando-as com o desenvolvimento de uma identidade linguística nesse idioma. A respeito do uso de narrativas nas experiências de formação, Josso (2004, p. 40) considera que podem propiciar conhecimento e conscientização sobre as identidades e a subjetividade dos sujeitos, pois,

[f]alar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação [...]. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade [...].

⁶⁰ Como explica Josso (2004, p. 25), em uma metodologia de pesquisa-formação [pesquisa-ação, em nosso caso] que envolva histórias de vida, a preocupação é que: “os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Nessa perspectiva, as narrativas representam um instrumento valioso de coleta de dados e, nesta pesquisa, indicaram de forma mais detalhada os primeiros processos identificatórios de nossos alunos-participantes com professores, falantes nativos e materiais didáticos e autênticos. Entendemos que esses processos são cruciais para uma postura educativa intercultural, pois a percepção da existência do outro nos permite redimensionar nosso olhar, para a própria realidade que nos rodeia. Sob esse prisma, Iglesias Casal (2003, p. 10) esclarece que “o verdadeiro processo de conhecimento intercultural implica que cada um se afaste dos estilos familiares e habituais de olhar ao seu redor para poder, assim, adotar os pontos de vista alheios⁶¹, sem renunciar à própria identidade cultural”. Temática a qual voltaremos no terceiro capítulo deste texto.

1.5.4 Quanto à resenha crítica e à auto-avaliação escrita

No quinto semestre da graduação, dois outros instrumentos, a auto-avaliação escrita (APÊNDICE G) e a resenha crítica (APÊNDICE H), ajudaram a compor o *corpus* desta pesquisa. Contudo, somente os alunos da disciplina de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas participaram desses instrumentos. Na auto-avaliação reflexiva, os alunos produziram um texto contemplando os seguintes aspectos: fatos marcantes, situações, pessoas, materiais didáticos [e autênticos] e atividades, ou seja, formas de contato que tiveram com o espanhol tanto na universidade quanto fora dela. O objetivo desse instrumento foi relacionar todas as vivências e experiências com a variação linguística do espanhol, indicando processos identificatórios com alguma de suas variedades naquela etapa dos estudos e as variáveis intervenientes.

Quanto à resenha, foi um instrumento no qual os estudantes puderam se posicionar, de forma crítica, a respeito dos modelos⁶² de língua propostos por Moreno Fernández (2000) para o ensino do espanhol: o modelo culto de Castilha (*¿Español de Almodóvar?*), o modelo de afinidade e/ ou proximidade com uma comunidade hispânica (*¿Español de mi Tierra?*) e o modelo de espanhol geral (*¿Español de Disneylandia?*). O objetivo principal desse instrumento foi contemplar a reflexão sobre a viabilidade de se

⁶¹ Acreditamos que ocorre, na verdade, não uma adoção de pontos de vista de outrem, mas a busca pelo entendimento das regras que marcam as interações sociais na LE, inclusive com possibilidades de discordância de opiniões haja vista que o processo intercultural é dinâmico e afeta tanto o falante nativo quanto o estrangeiro.

⁶² Segundo Andión Herrero (2008, p. 7), um modelo envolve a busca de “uma representação da língua que reúna os critérios de comunidade, relacionada com os falantes nativos, correção e prestígio”. A discussão dessa temática está contemplada no segundo capítulo deste texto.

“adotar” um desses modelos para ser utilizado em nosso contexto de pesquisa, o Estado de Goiás, localidade distante do contato com países hispano-americanos.

1.5.5 Quanto às entrevistas com os alunos-participantes

As entrevistas discentes abarcaram duas modalidades nesta pesquisa: a entrevista grupal (APÊNDICE I) e as entrevistas individuais (APÊNDICE J). A primeira modalidade, gravada em áudio e vídeo, foi realizada no 6º semestre da licenciatura, e contemplou os seguintes questionamentos aos estudantes: 1) o significado que o espanhol tinha para eles antes de seu ingresso na universidade e depois deste; 2) a função do idioma no ensino regular no Brasil; 3) o papel da(s) identidade(s) da LM na aprendizagem de uma LE; 4) as atividades e/ ou discussões que haviam sido realizadas naquele semestre e que contribuíram para a caracterização de sua produção linguística em espanhol e 5) a opinião sobre o ensino de uma LE sob a perspectiva intercultural. Quanto à relevância de uma entrevista realizada em grupo, Bell (2008, p. 140) destaca que pode comportar tanto o consenso quanto o dissenso entre os sujeitos nela envolvidos, pois:

[a] intenção (e a esperança) é que os participantes interajam uns com os outros, estejam dispostos a ouvir todas as opiniões, talvez para atingir consenso em alguns aspectos do tema ou discordem de outros, e que deem uma boa arejada em questões que lhes pareçam interessantes ou importantes. O pesquisador torna-se menos um entrevistador e mais um moderador ou facilitador.

A experiência de contato com todo o grupo não se mostrou profícua para o embate de ideias ou para a discordância de posicionamentos, pois os participantes se preocuparam mais em ouvir os colegas e somente depois opinar. Mesmo tendo pontuado previamente as questões para o debate, acreditamos que a experiência com a câmera e com o aparelho de gravação foi motivo de inibição naquele momento. Com relação às entrevistas individuais, gravadas somente em áudio, foram realizadas no último semestre do curso, e pretenderam afirmar ou refutar, aprofundar, redimensionar e sintetizar as principais questões abordadas ao longo desta pesquisa. Os questionamentos giraram em torno a: 1) como cada aluno se sentia falando e escrevendo em espanhol, ou seja, como avaliava sua produção linguística depois dos 4 anos de duração do curso; 2) se havia conseguido desenvolver uma identidade linguística no idioma e, em caso negativo, o que faltou; 3) o papel da(s) identidade(s) tanto em LM quanto

em LE; 4) as marcas da brasilidade⁶³ deixadas nessa produção; 5) o papel do falante nativo no estudo de uma LE e, finalmente, 6) a consideração sobre as variáveis que possibilitaram processos identificatórios ao longo do curso. Vale lembrar que, de acordo com Bell (2008, p. 136), “uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos” e foi o que nos propusemos a fazer quando trabalhamos as questões mencionadas. Nesse aspecto, obtivemos revelações sobre situações de angústia, sofrimento e frustração, muitas das quais não haviam sido, ainda, explicitadas em outros instrumentos de coleta de dados.

1.5.6 Quanto às sessões reflexivas (SR)

Acreditamos que as sessões reflexivas são válidas porque permitem acumular registros na construção da memória do curso e podem nos ajudar a melhor reconfigurá-lo a partir das críticas e sugestões discentes. Realizadas sempre ao final do curso, foram duas com a turma investigada longitudinalmente e uma com cada um dos grupos de controle. A SR1 (APÊNDICE K) foi gravada em áudio e vídeo, no 7º semestre do curso, e a SR2 (APÊNDICE L) foi gravada em áudio, no 8º. A primeira sessão colocou em debate o papel que o falante nativo tem exercido, ao longo da história, no ensino-aprendizagem de LE, a partir do texto intitulado *El privilegio del hablante intercultural* (KRAMSCH, 2001). Os objetivos propostos pela autora podem ser assim sintetizados: discussão sobre a polêmica relacionada com a questão de quem tem o direito de ser considerado como falante nativo e a classe de privilégios que o acompanham; reflexão sobre o conceito de falante intercultural e os objetivos pedagógicos associados a tal conceito. Além dessas questões, foi possível voltar aos seguintes tópicos: 1) os modelos de espanhol que poderiam ser utilizados em Goiás, bem como sua relação com as variedades do idioma; 2) o papel do sotaque estrangeiro tanto em contexto de imersão cultural (estrangeiros que moram no Brasil) quanto em processo formal de aprendizagem da LE; 3) o questionamento se o falante nativo é um modelo ideal a ser seguido no estudo da língua-alvo e, por fim, 4) as características que possui o bom falante brasileiro de espanhol que o aprende formalmente em nosso país.

⁶³ Nesta tese, as marcas da brasilidade são entendidas sob o ponto de vista da intuição do falante brasileiro quanto às interferências mais determinantes do português brasileiro em sua produção linguística em espanhol. A estudante Beta, por exemplo, considera que a pronúncia, o uso dos verbos e dos pronomes mostram mais claramente a presença de características da brasilidade, como exemplificamos no capítulo três deste texto.

Na segunda sessão reflexiva (SR2), foi proposta a avaliação de todo o processo de formação universitária, ao longo dos 4 anos da graduação. Entre as questões abordadas destacamos o tipo de relação que devemos estabelecer com o espanhol no Brasil: língua franca (comunicação internacional); língua de negócios (MERCOSUL); língua como prática social e identitária; segunda língua internacional depois do inglês ou língua de integração regional na América do Sul. O debate contemplou, ainda, questões já discutidas⁶⁴ anteriormente, tais como: 1) as características do bom falante de espanhol no Brasil; 2) a questão do sotaque estrangeiro; 3) o papel do falante nativo no estudo de uma LE; 4) os modelos de ensino para o espanhol e 5) o papel das variedades desse idioma nos processos de ensino-aprendizagem.

No tocante às sessões reflexivas realizadas com nossos dois grupos de controle, as duas turmas de licenciandos em Letras/ Espanhol, graduadas nos dois anos anteriores à turma pesquisada, contemplamos, basicamente, as mesmas questões das SR1 e SR2. Com relação à adequação desse tipo de instrumento reflexivo, Pérez Serrano (1998, p. 191, grifos do autor) explica que a reflexão é um passo decisivo na pesquisa-ação haja vista que: “[a] reflexão rememora a ação tal como fica registrada através dos distintos instrumentos, pretende encontrar o sentido dos processos educativos, dos problemas que tem se manifestado na ação”. Nesses encontros, pudemos sentir, de maneira mais intensa, o papel interventivo da pesquisa-ação, pois as opiniões discentes não serviam apenas para gerar dados, mas como fontes de retro-alimentação para propor mudanças para o curso de espanhol, entre as quais destacamos: a reorientação das práticas de ensino, de metodologias, de materiais, de atividades, bem como o redimensionamento de disciplinas (Prática Oral 2)⁶⁵ e a oferta do curso de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas.

1.5.7 Quanto ao papel da pesquisadora

No tocante à minha participação neste estudo, pautou-se pelas seguintes ações: 1) pelo acompanhamento sistemático da turma pesquisada, em diferentes momentos da graduação; 2) pela elaboração de todos os instrumentos de coleta de dados; 3) pela realização das entrevistas com os alunos e os professores; 4) pela proposição das perguntas para as

⁶⁴ A ênfase em abordar determinadas questões, justifica-se em face à necessidade de obter informações que realmente demonstrem as opiniões e o posicionamento dos alunos-participantes, já que muitas vezes somente repetiam as opiniões lidas ou ouvidas, sem um posicionamento mais crítico.

⁶⁵ Essa disciplina passou a incluir em seu programa a apresentação, de forma geral, da variação linguística do espanhol.

discussões nas sessões reflexivas; 5) pela confecção do diário com as anotações de campo e 6) pela filmagem em áudio e vídeo dos encontros reflexivos e das entrevistas. Dessa maneira, minha forma de atuação configura-se como a de pesquisadora-observadora, pois não realizei interferências verbais diretas nos instrumentos que demandaram participação oral dos participantes para não influenciar o processo de coleta de dados. O diário que relatei esteve presente em duas ocasiões específicas⁶⁶: nos encontros com falantes nativos, ocorridos nas aulas de Variedades, ministradas para nosso I grupo de controle. E no encerramento das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol 3 da turma pesquisada, com a sua avaliação e a proposta de sugestões para o Estágio 4.

Em vista do exposto, informamos que todos os instrumentos usados para compor nosso *corpus* visam efetuar um cruzamento de olhares sobre o objeto investigado, cujo propósito é buscar as várias nuances desse objeto “múltiplo” e “complexo”, na terminologia de Signorini (1998), isto é, a linguagem. Em nosso contexto de pesquisa, as práticas de linguagem acontecem em sala de aula, espaço social, político e educativo complexo, definido por López Hernández (1996) como uma espécie de minissociedade. Um ambiente propício para promover o debate, o conhecimento, a reflexão crítica, mas onde também se desenvolvem conflitos, tensões e contradições, situações inerentes às relações humanas. Dessa maneira, nossa opção pela validação dos dados ocorre por meio da cristalização e não pela tradicional forma da triangulação. Aquela permite, pelo formato variado da figura do cristal, perceber vários pontos para análise, dependendo do ponto de vista do observador, enquanto esta está limitada aos contornos rígidos (fechados) do triângulo. Acompanhem as explicações de Richardson (1997, p. 92, grifos do autor) para esses dois diferentes processos:

[e]u proponho que o imaginário central para a “validade” relacionada aos textos pós-modernistas não é o triângulo – um objeto rígido, fixo, bidimensional –, mas, sim, o cristal, o qual combina simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam, alteram-se, mas não são amorfos. Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções. O que vemos depende do nosso ângulo de repouso. Não é uma triangulação, é uma cristalização. Nos textos pós-modernistas de gêneros mistos, saímos da geometria plana para a teoria da luz, na qual a luz *tanto* pode representar as ondas *quanto* as partículas. A cristalização, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional da “validade” (sentimos como não existe uma verdade única, percebemos como os textos validam-se); e a cristalização nos proporciona uma compreensão aprofundada, complexa, sabemos mais e duvidamos daquilo que sabemos.

⁶⁶ O diário foi utilizado somente nessas duas situações porque elas retratam momentos nos quais contávamos com a possibilidade de sugestões para o curso e o posicionamento crítico dos participantes.

Na dinâmica da cristalização, os olhares dos autores e leitores se imbricam, como consideram Lincoln e Guba (2008, p. 186), pois, explicam esses pesquisadores, é possível perceber melhor “o entrelaçamento de processos na pesquisa: descoberta, visualização, narração, transformação em história, rerepresentação”. Em nosso contexto de pesquisa, cada uma dessas fases pode ser assim entendida: descoberta (encontrar a problemática de pesquisa a partir da utilização de vários instrumentos de coleta de dados); visualização (propor as categorias de análise para apresentar e discutir os dados); narração (estruturar os capítulos segundo temáticas específicas); transformação em história (retratar as opiniões dos participantes) e rerepresentação (as diversas formas de projeção que os participantes adquirem no texto). Nesse cenário, propomos, a seguir, algumas categorias de análise usadas para melhor expor e compreender os dados desta pesquisa, cujo propósito é procurar apreciar o objeto de estudo a partir do prisma do cristal.

1.6 Quanto às categorias de análise

As categorias de análise que propomos neste trabalho surgiram a partir dos próprios dados que coletamos ao longo desta pesquisa e procuram ressaltar o tripé nos quais nos apoiamos nos capítulos temáticos: 1) a variação linguística do espanhol, 2) as crenças nos processos de ensino-aprendizagem da língua-alvo e 3) a identidade linguística em espanhol.

Quadro 1.6.1: Categorias de análise

1. Quanto à variação linguística do espanhol (Cap. 2)
2. Quanto às crenças detectadas no processo de formação universitária (Cap. 3)
3. Quanto à produção linguística em espanhol (Cap. 4)
4. Quanto aos processos identificatórios, contra-identificatórios e identitários no estudo de línguas (Cap. 4).

Esperamos que essas categorias possam ser mais bem contextualizadas e entendidas nos capítulos temáticos desta tese que passamos a apresentar a seguir.

CAPÍTULO 2 - A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: A HETEROGENEIDADE EM FOCO

En relación al aspecto geográfico, la montaña, el mar, la selva, la llanura, el desierto, etc. condicionan la vida, y la misma lengua inicial adquiere características específicas según el *habitat*.

(Zamora Munné; M. Guitart, 1988, grifos dos autores).

Neste capítulo, nos propomos a tratar as seguintes questões: a variação⁶⁷ como característica constitutiva de todas as línguas naturais e as formas de contato com a variação linguística do espanhol na graduação em Letras para ressaltar sua heterogeneidade⁶⁸.

2.1 A variação: uma condição intrínseca às línguas

Falar em variação linguística implica dizer que a língua é uma prática histórica, social e cultural complexa e que por isso seu sistema está em constante processo de reorganização e mudança para atender às demandas de uso de seus falantes. Portanto, a variação é um fenômeno natural, inerente à existência mesma das línguas e sua legitimidade é reconhecida porque, segundo Camacho (2001, p. 54),

não é o resultado do uso arbitrário e irregular dos falantes. Ao contrário: se, por um lado, encontra sua motivação em circunstâncias linguísticas determinadas, é, por outro, o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso.

Como se percebe, o autor deixa claro que o próprio sistema linguístico “dita as regras” do que é aceitável e do que é permitido para que sejam utilizadas diferentes formas para se dizer o mesmo no mesmo contexto. Para ilustrar essa questão, citamos dois exemplos bastante conhecidos no universo hispânico: os fenômenos fonéticos do *seseo* (caracterizado pela não existência de oposição entre os fonemas /s/ e /θ/, pois este último não é realizado) e a distinção entre esses fonemas. Ambas variantes são plenamente reconhecidas como formas linguisticamente válidas na fala culta hispânica (LOPE BLANCH, 2001). Nesse sentido, vale

⁶⁷ Segundo Alkmim (2001, p. 32, grifos do autor), a variação, em uma comunidade linguística, “se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas”.

⁶⁸ De acordo com as OCEM (MEC, 2006), a heterogeneidade do espanhol indica a pluralidade linguística e cultural do universo hispânico.

a pena destacar que a sociolinguística é a disciplina que, desde a segunda metade do século XX, vem se encarregando de mostrar que língua e variação são inseparáveis. E, como observa Alkmim (2001, p. 33, grifos do autor), desconsiderá-la significa limitar o entendimento global do fenômeno linguístico:

a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total.

Sob essa ótica, toda língua natural sofre variação nos níveis: fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico, pragmático e discursivo em pelo menos três grandes âmbitos: o geográfico (variação diatópica), o social (variação diastrática) e o estilístico ou de registro (variação diafásica). Neste texto, contemplamos esses âmbitos de maneira separada, mas por uma questão meramente didática, pois, na vida real, todos se encontram fortemente imbricados, influenciando, mutuamente, as relações dos falantes com a(s) língua(s) que fala(m). Começemos pela primeira forma de variação que citamos anteriormente, a geográfica.

2.2 A variação diatópica

A variação diatópica, como indica a epígrafe que abre este capítulo, faz referência à relevância do espaço geográfico na constituição de características específicas de uma língua, inerentes à conformação de uma comunidade linguística. Como explicam Zamora Munné e M. Guitart (1988, p. 17), “uma língua está mudando constantemente, mas as mudanças são de diferente natureza em cada uma das regiões onde existem grupos de falantes dessa língua”. A possibilidade de maior contato e intercâmbio entre os falantes, que dividem o mesmo espaço físico, permite que haja uma maior semelhança em seus atos verbais, como afirma Camacho (2001). Dessa forma, é possível reconhecer falares locais, variantes regionais e até intercontinentais, como o espanhol falado nas diferentes regiões da Espanha – Valência, Galícia, Granada; da Argentina – Buenos Aires, Tucumán, Córdoba – ou de outros países da América – Chile, Cuba, Honduras.

Sabemos, contudo, que não é tarefa fácil estabelecer limites fronteiriços precisos entre as variedades geográficas ou dialetos⁶⁹ de uma língua. Nessa empreitada, é preciso contar com os estudos oriundos de disciplinas como a sociolinguística, a dialetologia e a geografia linguística, que procuram atuar com rigor científico para registrar as características que compõem cada região específica. Zamora Munné e M. Guitart (1988, p. 22-23, grifos dos autores) nos mostram a forma e os instrumentos utilizados nesse tipo de trabalho linguístico:

[p]ara indicar o limite entre dialetos são marcados em um mapa (atlas linguístico) os lugares onde a investigação sobre o terreno (geralmente usando um questionário) comprova que se manifestam realizações diferentes que caracterizam uma ou outra região. Os pontos extremos nos quais se dá uma forma que indica o limite de um fato linguístico qualquer (léxico, fonológico ou morfossintático) são chamados de *isoglossa*. A fronteira dialetal se situa onde se agrupa o maior número de isoglossas.

Esses autores reconhecem, entretanto, que existe muita imprecisão nos limites estabelecidos para os dialetos, mas entendem que efetuar esse tipo de divisão é conveniente e necessário, pois a investigação científica precisa reconhecer unidades de regularização, mesmo que não sejam absolutas. Fanjul (2004, p. 167) também nos alerta para o fato de que a variação geográfica, que considera uma forma de divisão política, “nunca ofereceu, para os sociolinguistas, possibilidades de delimitação nítida de variedades. Em toda região há diversidade de posição econômica, nível de instrução, costumes, hábitos, que determinam diferenças na fala de seus habitantes”. Contudo, esse pesquisador argentino considera que se o objeto de estudo estiver limitado ao âmbito da variação geográfica, é preciso observar tanto fatores objetivos quanto subjetivos, ou seja, dois importantes critérios de análise. Os primeiros explicitam as diferenças entre falares, contempladas na materialidade linguística e envolve os planos: fonético-fonológico, morfossintático, lexical e pragmático. Já os fatores subjetivos indicam as atitudes que grupos sociais manifestam diante das línguas, tanto as próprias quanto as de outrem. Quanto a este último aspecto, Fanjul (2004, p. 169, grifos do autor) se pergunta:

[o] que significaria considerar fatores subjetivos para a delimitação de variedades de uma língua? Em primeiro lugar, cremos, avaliar se os falantes de uma suposta variedade acreditam que falam, em certo grau, “diferente” dos falantes da(s) outra(s) suposta(s) variedade(s). E isso independentemente de quanto sejam *objetivamente* diferentes suas falas. Indagar *até onde chega* o “nós” que delimitam com seu modo de falar, quem é o designado no “a gente fala assim mesmo” e quem fica fora dessa designação.

⁶⁹ Estamos usando o termo dialeto como sinônimo de variedade geográfica justamente por indicar a variação no âmbito do espaço físico e diferenciar-se das demais formas de variação como a diastrática e a diafásica. Não ignoramos, entretanto, o fato de que essa terminologia tem sido bastante estigmatizada no meio acadêmico.

Como o estudioso mesmo postula, do ponto de vista sociolinguístico, tanto os fatores objetivos quanto os subjetivos atuam de forma recíproca para indicar a qual variedade cada falante pertence. E, de nossa parte, consideramos esses fatores não podem ficar de fora das reflexões no processo de formação universitária do futuro docente de E/LE. Acompanhemos, a partir de agora, como o espanhol está caracterizado por regiões geográficas.

2.2.1 A variação diatópica do espanhol

Com relação à questão da divisão do espanhol em zonas geoletais, segundo características fonético-fonológicas, gramaticais e lexicais, temos plena consciência de que há um grande risco de se criarem generalizações indevidas. As informações dos pesquisadores nem sempre são fidedignas devido à dificuldade de se coletar, analisar e comprovar dados em um universo hispano-falante que reúne mais de 400 milhões de habitantes⁷⁰ em diferentes continentes. Podemos exemplificar mostrando que alguns termos definidos pela *Real Academia Española* (RAE) como americanismos ou regionalismos específicos de um determinado país, nem sempre coincidem com os que realmente são utilizados nesse lugar. É o que constata Santiesteban (1985, p. 9 e 21, grifos do autor) com as seguintes ponderações:

[a] ignorância da *Academia Española* é enciclopédica, pois seu léxico está cheio de ‘cubanismo’ que nós cubanos desconhecemos [...] e tampouco a afirmação de que se escuta em outros países latino-americanos deve ser tomada ao pé da letra, pois frequentemente é a *Academia* o informante que tal coisa afirma.

Assim, ao longo da história da investigação linguística, várias foram as tentativas que marcaram o processo de zonificação do espanhol do século XIX até a atualidade na Espanha e no continente americano. Registramos aqui, somente como forma de ilustração, duas dessas propostas. A primeira é o trabalho pioneiro de Henríquez Ureña (1976), citado por Fontanella de Weinberg (1992), que marca os estudos dialetológicos na primeira metade do século XX. Esse autor estabelece cinco zonas principais para o espanhol na América, entre elas: 1) Regiões bilíngues do sul e sudoeste dos Estados Unidos, México e as Repúblicas da América Central; 2) as três Antilhas espanholas, a costa e as planícies da Venezuela e provavelmente a porção setentrional da Colômbia; 3) a região andina da Venezuela, o interior

⁷⁰ De acordo com Andiön Herrero (2008), o espanhol está presente na Europa: Espanha e Principado de Andorra; na América: Hispano-América e Estados Unidos; na África: Guiné Bissau, Saara Ocidental (parte oeste) e territórios espanhóis nas Ilhas Canárias, Ceuta e Melilha; na Ásia: Filipinas e comunidades safarditas em Israel e na Turquia; e na Oceania: Ilha de Páscoa.

e a costa ocidental da Colômbia, do Equador, do Peru, a maior parte da Bolívia e, talvez, o norte do Chile; 5) Argentina, Uruguai, Paraguai e talvez parte do sudeste da Bolívia. O autor propõe essa divisão baseando-se em fenômenos léxicos e para isso considera a proximidade geográfica entre as localidades, as relações políticas e culturais existentes na época colonial, bem como o contato com uma língua indígena principal em cada região.

Fontanella de Weinberg (1992) considera que o trabalho de Henríquez Ureña foi a primeira tentativa de zonificação dialetal para o espanhol da América e, exatamente por essa razão, acredita que recebeu muitas críticas, entre as quais destaca: 1) não se fundamenta em dados linguísticos cientificamente comprovados; 2) centraliza-se no léxico e não na estrutura linguística como um todo (planos fonológico, morfo-fonológico e morfossintático); 3) considera a variação lexical como fruto da influência de línguas indígenas, algo improcedente devido à pouca influência dessas línguas no léxico espanhol; 4) atribuição equivocada de uma língua indígena principal a vastas regiões onde havia numerosas línguas dessa natureza. A autora observa, contudo, que por ser um trabalho que abre caminho para outros no mesmo estilo, é válido por seu pioneirismo.

A outra divisão que apresentamos nesta tese é a de Moreno Fernández (2000) que propõe a existência de oito zonas geoletais representadas pelos usos linguísticos de cidades e territórios influentes no mundo hispânico. O autor contempla a divisão do espanhol em cinco áreas na América e três na Espanha. Quanto ao continente americano, a distribuição é a seguinte: 1) uma área caribenha (representada por *San Juan* de Porto Rico, Havana e Santo Domingo); 2) uma área mexicana ou centro-americana (representada pela Cidade do México e outras cidades e territórios significativos); 3) uma área andina (representada pelos usos de Bogotá, *La Paz* e Lima); 4) uma área *rioplatense* e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideu e Assunção) e 5) uma área chilena (representada pelos usos de Santiago).

Com relação à Espanha, é proposta a existência de: 1) uma área castelhana (representada pelos usos de Madri e Burgos); 2) uma área andaluza (representada por Sevilha, Málaga e Granada) e 3) uma área canária (representada por *Las Palmas* e Santa Cruz de Tenerife). Nas áreas contempladas de lá e de cá do Atlântico, o sociolinguista espanhol destaca as características comuns da língua espanhola nos seguintes aspectos: fonético-fonológicos, gramaticais e lexicais, especialmente quanto aos usos mais cultos e urbanos do idioma. Assim, fenômenos como: *seseo*; *yeísmo*; aspiração, debilitamento ou perda do S; uso de *ustedes* de forma generalizada na Hispano-América e em algumas partes da Espanha como

a região sul (Andaluzia ocidental), e nas Ilhas Canárias, e a utilização de espanholismos ou americanismos⁷¹, se fazem presentes nas referidas áreas.

Ao longo desta pesquisa, a proposta de divisão geoletal para o espanhol, sintetizada por Moreno Fernández (2000), foi colocada em discussão em vários instrumentos de coleta de dados com os participantes desta pesquisa. A principal justificativa para essa escolha foi o caráter didático das informações apresentadas, mas esse fator acabou sendo avaliado, posteriormente, como uma limitação para o tratamento da variação linguística do espanhol. Tanto os participantes docentes quanto discentes pontuaram que a referida zonificação contempla, de forma generalizada e indiscriminada, os mesmos fenômenos linguísticos, inclusive com os mesmos exemplos, usados para regiões diatópicas muito extensas. Trata-se de uma maneira de abordar a variação geográfica que acaba por provocar reduções, pois simplifica as informações e pode até gerar equívocos⁷². Nesse sentido, concordamos com Fontanella de Weinberg (1992, p. 127) de que “somente um maior avanço nos estudos regionais permitirá situar os limites dialetais com mais precisão, tal como ocorre nos países nos quais já foram realizados estudos dialetais de base”. Assim, vale a pena destacar que a divisão geográfica é mais uma possibilidade para mostrar as diferenças que caracterizam a língua espanhola em vários territórios e não uma realidade pronta e acabada, isolada em si mesma. Por isso a importância de se tratar, também, a variação no âmbito social da língua, nosso tópico a seguir.

2.3 A variação diastrática

A variação diastrática ou socioleto refere-se a um conjunto de características que tem a ver com a identidade social dos falantes e a organização sociocultural de sua comunidade de fala segundo variáveis como: classe social, idade, gênero, ocupação profissional e nível de escolaridade. Vale lembrar, contudo, que essas variáveis estão sob a influência direta de fatores que envolvem relações de poder, bem como questões de cunho

⁷¹ Léxico específico utilizado nos países hispano-americanos e que difere dos usos da Espanha.

⁷² Em nosso diário de campo registramos a presença de uma convidada mexicana, uma jovem estudante que estava fazendo intercâmbio na instituição pesquisada, às aulas da disciplina de Variedades fonético-fonológico hispano-americanas (I edição). O propósito do convite foi que ela pudesse discutir com os alunos os usos linguísticos atribuídos por Moreno Fernández (2000) ao “Espanhol do México e centro-americano”. De sua parte, afirmou nunca ter escutado o diminutivo *corriendito* em sua variedade e ressaltou que a pós-posição de possessivos como *el hijo mío, la casa de nosotros* é também nela pouco usual, pelo menos em seu repertório linguístico (ídioteo) essencialmente juvenil.

econômico, político, cultural e ideológico que marcam os contatos entre as pessoas nas sociedades. E é por essa razão que determinadas variedades linguísticas são consideradas de prestígio social⁷³ e por isso são projetadas, propagadas e reconhecidas como legítimas, segundo nos explica Camacho (2001, p. 58-59, grifos do autor):

a *variação sociocultural* deriva da tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor sócio-econômico e cultural. [...] As formas em variação adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais. [...] O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que empregam.

No âmbito de nosso português brasileiro, por exemplo, a discussão polariza-se entre a norma padrão (elitizada, prestigiosa, excludente) e as normas não-padrão (os diversos falares brasileiros, regionais e sociais, oriundos, principalmente, das classes populares). Esses falares são frequentemente estigmatizados em nossa sociedade e sofrem dura discriminação, especialmente pela mídia (BAGNO, 2000, 2004, 2006). Pensando no universo hispano-americano, mencionamos o caso do pronome informal de segunda pessoa do singular, o *vos*⁷⁴, de uso específico das variedades linguísticas desse continente. Esse pronome pode ser valorado sob duplo aspecto social: um uso reconhecido, como observado por sua utilização nas falas prestigiosas da região do *Río de la Plata*⁷⁵ (LOPE BLANCH, 2001) e de uso

⁷³ Para Alkmim (2006, p. 39), “[n]a realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais”.

⁷⁴ Segundo Zamora Munné e M. Guitart (1988, p. 168-169) esse pronome “substitui o *tú* como forma de tratamento familiar ou informal [...]. Uma das características do *voseo* hispano-americano é que embora o *vos* não seja usado na morfologia estândar, não há uniformidade morfológica de uma região a outra; o *voseo* argentino é diferente do chileno e do guatemalteco e, ainda, dentro de cada país há variação entre regiões”. A esse respeito, vejamos a sua localização na Hispano-América nas reflexões de Kany (1969) citado por Bugel (1998, p. 67-68, grifos dos autores): “[é] verdade que o *voseo* enraizou em todas as classes sociais da Argentina e do Uruguai, muito mais do que em qualquer outro país. Mas sua difusão geográfica inclui dois terços da Hispano-América. Atualmente sabemos que o *voseo* é geral na Argentina, Uruguai, grande parte do Paraguai, em algumas regiões da América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, a maior parte da Costa Rica) e nos estados mexicanos de Chiapas e Tabasco. Em conflito com o *tú* que existe no Chile, sul do Peru (limítrofe com Chile), norte do Peru (fronteira com Equador), Bolívia, a maior parte do Equador, Colômbia e Venezuela, interior do Panamá e um pequeno setor oriental de Cuba. Por outro lado, *tú* é geral na maior parte do México, Cuba e Peru, em partes da Bolívia, norte da Colômbia e da Venezuela (costa atlântica), região ocidental do Equador, a maior parte do Panamá (incluindo a capital e Colón), Santo Domingo e Porto Rico”.

⁷⁵ Na Argentina, o prestígio do pronome *vos* não é extensivo aos âmbitos educativos. López García (2010, p. 93, grifos do autor) analisa 97 livros didáticos utilizados para ensinar espanhol na escola primária de Buenos Aires e relata que: “há mais de 10 anos considera-se na Argentina a possibilidade de mencionar a existência da alternativa pronominal ‘vos’ como forma de segunda pessoa do singular e ‘ustedes’ para a segunda pessoa do plural na comunidade argentina, majoritariamente voseante, e em um contexto latino-americano onde o ‘vosotros’ não tem realização. Contudo, com se vê nos quadros de conjugação de verbos que são incluídos em uma alta porcentagem de livros, muitos alunos argentinos aprendem o sistema pronominal tuteante peninsular (que inclui o *vosotros*) como norma única de sua própria língua”. Como se percebe, o ideal de uma norma comum estândar está disseminada por todo o mundo hispânico e possui muita força política (*Real Academia*

marginalizado, restrito a zonas isoladas de países como México, Panamá, Peru e Chile (LIPSKI, 1996).

Finalmente, torna-se importante ressaltar que fatores como idade, gênero e ocupação profissional também podem incidir sobre a língua e motivar o uso de linguagens especiais (CAMACHO, 2001) por públicos diversos. Nesse contexto, podemos mencionar o caso das gírias utilizadas por adolescentes, por jovens e por marginais, bem como os jargões especializados, científicos e técnicos como os dos advogados, dos médicos e dos professores. Vejamos como o falante vem adequando sua forma de falar ao contexto social e aos interlocutores, algo tratado no âmbito da variação diafásica.

2.4 A variação diafásica

A variação diafásica, estilística ou de registro faz alusão à maneira como os falantes procuram organizar seus discursos individuais em função do contexto social, da situação comunicativa e dos interlocutores. Em vista dessa necessidade, as formas verbais e não-verbais usadas pelos falantes podem ser formais ou informais e demandam conhecimento das possibilidades que o próprio sistema linguístico oferece e permite, bem como uma reflexão sobre elas, por parte do falante, como aponta Alkmim (2001, p. 38, grifos do autor):

[a] seleção de formas envolve, naturalmente, um grau maior ou menor de reflexão, por parte do falante: o uso do estilo formal, em relação ao informal, requer uma atuação mais consciente. Assim é que observamos estilos distintos quando um falante conversa com um amigo ou com vizinhos recém-conhecidos, ou com um médico, durante uma consulta, bem como ao escrever um bilhete a um colega de faculdade, uma carta à seção de leitores de um jornal ou ao elaborar um relatório dirigido a um superior de trabalho.

A autora destaca, ainda, que a terminologia usada para se referir aos diferentes estilos de fala carece de precisão conceitual, pois são usados, de forma bastante genérica, expressões como estilos formal, informal, coloquial, familiar, pessoal. A esse respeito, Camacho (2001) considera que são os estilos formal e informal os que marcam os limites extremos entre todos os demais estilos, pois se encontram em pontos extremos. Em nosso caso, consideramos que o estabelecimento de fronteiras precisas entre formalidade e informalidade, especialmente no contexto de aprendizagem de uma LE, é um desafio

Española e as demais *Academias* da América Hispânica) e ideológica (gramáticas, dicionários, manuais de estilo, materiais e livros didáticos em geral).

constante para o sujeito-aprendiz que, além de conhecer bem o sistema linguístico, precisa estar familiarizado com os fatores que intervêm e condicionam a variação em cada âmbito (geográfico, social e estilístico).

No tocante às reflexões sobre a variação estilística do espanhol, Moreno Fernández (2000) apresenta algumas diferenças entre a língua culta, a língua popular e o nível vulgar, mas ressalta que os limites entre os dois primeiros construtos são pouco precisos, devido à constante intersecção entre ambos. O pesquisador explica que a língua culta expressa as características linguísticas da fala das pessoas educadas de uma sociedade, moradoras de zonas urbanas e por isso prestigiosa socialmente. A língua popular complementa a culta e é própria de estratos sociolinguísticos médios e baixos e é nela que a variação se faz notar mais expressivamente em todos os planos: fonético, gramatical, lexical e discursivo. Quanto ao nível vulgar, rompe, geralmente, na visão do autor, com as regras sociais e linguísticas, pois muitos de seus usos não são aceitos socialmente. Ressalta-se, finalmente, a questão de que as normas linguísticas estão em constante imbricamento e que os usos de uma determinada norma acabam adquirindo matizes diferentes em outra, segundo as regras socioculturais convencionadas por cada sociedade e para atender às necessidades de comunicação.

Nesse sentido, a noção de vulgar considerando, por exemplo, o uso de palavras de baixo calão para tratar de temas tabus como sexo, escatologia e religião, podem ser redimensionadas em uma situação informal e passar a indicar uso afetivo, formas exclamativas ou para servir como apoios conversacionais. Silva e Lima (2007, p. 109) constata, ao analisar a presença de algumas dessas palavras no filme *Habana Blues*⁷⁶, como: *joder, pinga, cojones, coño, mierda, hostia*⁷⁷ etc. esse redimensionamento dos usos da língua em nível vulgar. Assim, procuram mostrar que o mais importante é que o estudante de espanhol: “[...] ao ouvir umas expressões que já não tenham o sentido considerado vulgar, as entenda como recursos necessários para uma conversação mais livre, íntima e espontânea, quer dizer, como componentes socioculturais que devem ser (re)conhecidos” nesse contexto de informalidade. Passamos a discutir, a seguir, a importância da variação linguística do espanhol em nossa pesquisa.

⁷⁶ Trata-se de uma produção hispano-franco-cubana que participou do Festival de Cannes de 2005 e que foi dirigida por Benito Zambrano. Narra a história de dois talentosos jovens cubanos, Ruy e Tito, que sonham em fazer sucesso no mundo da música. Nos sites: <<http://www.warnebros.es/movies/habanablues>> e <http://www.culturalianet.com/art/ver_e.php?>>, estão disponíveis, respectivamente, informações sobre a sinopse, bem como clipes do filme e dados sobre o diretor espanhol. Acesso em: 3 ago. 2006.

⁷⁷ As três primeiras palavras fazem referência ao sexo, as duas seguintes à escatologia e a última à religião.

2.5 A variação no ensino-aprendizagem de línguas

Mckay e Hornberger (1996), em um estudo sobre sociolinguística e ensino de línguas, apresentam quatro grandes áreas que se relacionam entre si e que explicitam as formas como a variação pode ser tratada dependendo de sua abordagem:

- Estudos sobre a língua e a sociedade: como fatores sociais e políticos em grande escala afetam o uso linguístico.
- Estudos sobre a variação linguística: como uma mesma língua varia entre falante e falante, entre lugar e lugar e entre situação e situação.
- Estudos sobre a língua e a interação: como se usa a língua na comunicação face a face.
- Estudos sobre a língua e a cultura: como determinadas culturas favorecem uns tipos de línguas sobre outros.

Todas essas áreas se influenciam mutuamente, especialmente quando o propósito é mostrar que o estudo da variação evidencia a heterogeneidade, uma condição que é inerente a todas as línguas naturais. Trata-se de uma premissa basilar que atesta que a questão da homogeneidade linguística é uma ficção (LYONS, 1987), ou seja, um mito⁷⁸ “que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais” (ALKMIM, 2001, p. 42). Em nosso estudo, porém, a segunda área nos possibilita mostrar, na formação de futuros professores de E/LE, a heterogeneidade⁷⁹ do espanhol.

2.6 Os discursos em prol da heterogeneidade do espanhol no curso de Letras

Acreditamos que os discentes-docentes, ao entrarem em contato com as diferenças sócio-linguístico-culturais do espanhol, podem perceber a heterogeneidade que marca esse idioma, um componente crucial na metáfora do pêndulo identitário, a percepção da outridade. Essa questão, tanto por parte de professores quanto de alunos, é necessária para que encaremos um novo desafio, não o de nos perguntarmos que espanhol ensinar/ aprender, mas,

⁷⁸ Nesta pesquisa, mito é entendido como uma falsa ideia que não corresponde à realidade.

⁷⁹ Essa postura se contrapõe radicalmente a um discurso que vem ganhando força atualmente, a propagação de um espanhol internacional de caráter uno e homogêneo que seria, em tese, reconhecido em todo o universo hispânico.

segundo as OCEM (MEC, 2006, p. 134): “[c]omo ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” Ao optarmos por ensinar o espanhol levando em consideração sua diversidade, entendemos que devemos nos atentar para o fato de que esse idioma é considerado, do ponto de vista sociolinguístico, como uma língua pluricêntrica, como aponta Bugel (2000, p. 244):

[a]s línguas pluricêntricas estão formadas por dialetos ou variedades, subtipos que se diferenciam entre si em termos de pronúncia, léxico e gramática e que, linguisticamente, estão em igualdade de condições. A desigualdade de condições vem dada por outras circunstâncias, culturais, sociais, políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, entendemos que a heterogeneidade do espanhol é algo que legitima as formas de expressão da língua, da cultura e da identidade de seus povos e por isso o debate sobre a variação linguística do espanhol em nosso curso de Letras justifica-se em virtude de três questões essenciais: 1) mostrar ao futuro docente a heterogeneidade desse idioma; 2) contribuir para derrubar mitos, desfazer estereótipos e eliminar preconceitos linguísticos relacionados às variedades menos conhecidas do espanhol e 3) fomentar uma atitude intercultural discente no contato entre nossas línguas: o espanhol e o português brasileiro. Assim, torna-se relevante criar condições para que sejam discutidas as várias formas que a diversidade do espanhol pode assumir, como postulam as OCEM (MEC, 2006, p. 137):

[o] fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

A partir do exposto, podemos dizer que se torna prioritário encarar a variação linguística do espanhol como uma meta de trabalho individual e coletiva, evitando, logicamente, a tentação de se adotarem práticas pedagógicas simplificadoras e reducionistas que podem mascarar a sua complexidade. Passemos a acompanhar as formas como procuramos realizar essa empreitada em nosso cenário de pesquisa.

2.6.1 As formas de trabalho com a heterogeneidade⁸⁰ do espanhol na graduação

Em nossa realidade de formação do futuro docente de espanhol, a heterogeneidade desse idioma foi destacada por meio de algumas ações interventivas resultantes desta pesquisa-ação, tais como: 1) os *Seminarios de Culturas Hispánicas*; 2) a disciplina de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas e 3) a disciplina de Culturas de Língua Espanhola e 4) as sessões reflexivas. Os *Seminarios* foram realizados mensalmente, durante um semestre, e tiveram a participação de representantes da Venezuela, Cuba, Nicarágua, Paraguai, Chile, Guatemala, Bolívia, Uruguai, Peru, Colômbia e Espanha. Em um primeiro momento, foi realizada uma mesa redonda composta por hispano-falantes com a apresentação das principais características geográficas, históricas, linguísticas e culturais de seus países. Em um segundo momento, os estudantes, em grupos, apresentaram seminários, fruto de investigações prévias sobre os países cujos representantes estavam compondo a mesa redonda. No encerramento do evento, discutiam-se, comparavam-se e contrastavam-se as informações apresentadas pelos alunos com as falas dos nativos, com esclarecimentos de toda ordem.

A disciplina de Variedades Fonético-Fonológicas Hispano-americanas foi ofertada duas vezes ao longo desta pesquisa e figura-se como uma ação interventiva porque nossos primeiros questionários (Q1 e Q2) indicaram que o tema da variação requeria uma abordagem mais especializada, ou seja, um aprofundamento dos fenômenos linguísticos em nível geográfico, social e estilístico. O fato de destacar a Hispano-América no título foi intencional e o propósito foi evidenciar as variedades próprias desse continente para torná-las mais conhecidas para os alunos que geralmente têm mais acesso a informações sobre a variedade castelhana peninsular. Contudo, a disciplina não se restringiu apenas a mostrar a realidade americana, pois seu objetivo geral foi aprimorar o conhecimento das variedades diatópicas tanto da Península quanto das regiões hispano-americanas. E entre seus objetivos específicos estão os seguintes: 1) apresentar as variedades fonético-fonológicas das zonas dialetais espanholas e hispano-americanas; 2) detectar, descrever e diagnosticar as dificuldades fonéticas suprasegmentais específicas dos brasileiros; 3) realizar exercícios de adequação e correção da pronúncia; 4) discutir sobre que variedade(s) de espanhol ensinar em nosso estado, contexto longínquo de regiões de fronteira com os países hispano-americanos;

⁸⁰ Na época da pesquisa, não estava, ainda, definido o perfil do aluno de Letras/ Espanhol que queríamos formar ao final da graduação. Entretanto, logo após a defesa, os professores de estágio supervisionado de espanhol, de inglês e de francês começaram a se reunir para definir esse perfil para cada uma das habilitações. Um ponto crucial, levantado pelo grupo de espanhol, foi a necessidade de o futuro professor entender a “heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (OCEM, MEC, 2006, p. 137).

5) analisar como as OCEM (MEC, 2006) apresentam as variedades dialetais e 6) analisar como os livros didáticos para o ensino de espanhol as abordam.

No conteúdo programático da referida disciplina, a ênfase foi dada para a apresentação e análise das principais características fonético-fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas das oito zonas geoletais para o espanhol, propostas por Moreno Fernández (2000). Na primeira parte do curso, textos teóricos sobre o tema da variação linguística eram discutidos e, na segunda, os alunos apresentavam seminários nos quais analisavam filmes⁸¹ com amostras das diversas variedades linguísticas. Foi bastante explicitada, nas aulas, a relação teoria-prática⁸², pois, além da discussão dos textos, houve também a análise de filmes⁸³, de gravações, de músicas e até encontros com nativos, situações que ajudaram a ilustrar melhor os fenômenos estudados.

Vale a pena destacar que, nesses encontros⁸⁴ com nativos, alguns discordavam de itens gramaticais e lexicais atribuídos às suas variedades linguísticas e resumidos em formato de quadros sinóticos (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 39-47). Registramos, como exemplo, as observações realizadas por uma convidada mexicana que, quanto ao léxico, explicou que a palavra *sudadera* (“agasalho de moletom”) é mais comum que *pants* e que para o termo *saco* (“paletó”) usa-se comumente o vocábulo *chamarra*. Como a variação léxica hispânica⁸⁵ está configurada em formato de lista (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 47), não há apresentação de seus contextos de uso. O autor informa que essa opção tem o propósito de facilitar o trabalho de consulta docente, pois seu livro não pretende ser um manual de dialetologia.

⁸¹ Citamos alguns títulos de filmes que foram trabalhados na disciplina de Variedades: *El hijo de la novia* (Argentina – 2001 – Juan José Campanella); *Nosotros* (documentário sobre a passagem de um furacão por países andinos em 1998 – 2000 – Thierry Vogler); *Diarios de una motocicleta* (México/Argentina – 2004 – Walter Salles); *No sos vos, soy yo* (Argentina/Espanha – 2004 – Juan Taratuto); *El crimen del padre Amaro* (México – 2003 – Carlos Carrera); *María llena eres de gracia* (EUA/Colômbia – 2003 – Joshua Marston); *Amores perros* (México – 2000 – Alejandro González Iñárritu); *Todo sobre mi madre* (Espanha – 1999 – Pedro Almodóvar); *Tango* (Espanha – 2002 – Carlos Saura); *El coronel no tiene quien le escriba* (México/Espanha/França – 1999 – Arturo Ripstein); *Salomé* (Espanha – 2002 – Carlos Saura); *Sem notícias de Deus* (Espanha – 2001 – Agustín Díaz); *Y tu mamá también* (México – 2000 – Alfonso Cuarón) e *La Patagonia Rebelde* (Argentina – 1974 – Héctor Olivera).

⁸² Pude fazer essas observações porque acompanhei algumas aulas e as relatei em meu diário de campo.

⁸³ Na avaliação escrita, realizada ao término dessa disciplina, uma aluna comentou: “Trabalhar com filmes foi algo prazeroso e proveitoso ao mesmo tempo”.

⁸⁴ Nativos representantes do Uruguai, Argentina, México, Peru, Costa Rica e Chile estiveram presentes nas aulas da disciplina de Variedades.

⁸⁵ O quadro com a variação léxica foi baseado no projeto *VARILEX* (*Variación Léxica del Español en el Mundo*), coordenado por Hiroto Ueda, pesquisador da Universidade de Tóquio. Trata-se de um projeto que destaca a importância da demolinguística para a expansão do espanhol em nível internacional (BRAVO GARCÍA, 2008). O quadro pretende retratar formas léxicas usadas na vida cotidiana de falantes de seis capitais hispânicas: Bogotá, Buenos Aires, Madri, México, San Juan de Porto Rico e Santiago do Chile (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 46-47).

Entretanto, preocupa-nos muito a forma de apresentação da variação lexical no formato mencionado, pois professores e alunos têm acesso às palavras como se fossem sinônimas, mas não recebem as informações sobre seus contextos de uso e o grau de formalidade ou informalidade. Nesse sentido, a jovem mexicana exemplificou que a palavra *calzón* (“calcinha”), relacionada no quadro do projeto *VARILEX* e reproduzido por Moreno Fernández (2000), como sinônimo de *pantaleta* em seu país, é de uso pejorativo. Podemos imaginar o constrangimento de um estudante que a empregue em uma situação formal e depois se dê conta de que não é adequada ao contexto. O pesquisador acabou sendo vítima da falta de contextualização que ele mesmo atribui aos autores de materiais didáticos de cunho comunicativo ao abordarem as variedades estilísticas do espanhol:

[d]evido à relativa escassez de informação fidedigna, sobretudo referente às variedades estilísticas das diversas regiões do mundo hispânico, os autores de materiais costumam trabalhar exclusivamente a partir dos contextos e situações que lhes parecem mais familiares, fazendo um exercício de suposta abstração e generalização que nem sempre é satisfatório. Por isso, os livros didáticos algumas vezes soam a língua falsa, outras vezes chocam com os contextos nos quais o ensino se produz, outras vezes são simplesmente insuficientes para as necessidades comunicativas dos aprendizes (MORENO FERNÁNDEZ, 2005b, p. 749).

Em nosso contexto de pesquisa, procuramos discutir a variação linguística com os futuros professores de espanhol. E o intuito foi o de “mostrar a variedade, as muitas vozes, interpretá-las, dar-lhes sentido e status representativo”, como nos disse a professora Neide González em comunicação pessoal⁸⁶, e não como forma de curiosidade ou exotismo. Por isso, a necessidade de oferecer a disciplina específica de Variedades para aprofundar essa temática. Vejamos se esse propósito se cumpre, na visão dos futuros professores de E/LE.

2.6.1.1 A opinião discente sobre a disciplina de Variedades⁸⁷

Apresentamos alguns depoimentos de alunos de nosso I grupo de controle, obtidos de forma anônima ao final da I edição da disciplina de Variedades, que corroboram a importância desse curso na formação dos futuros professores de espanhol⁸⁸. Os participantes destacam alguns pontos que avaliaram como positivos na oferta desse curso: 1) o fato de haver despertado a consciência para a heterogeneidade linguística do espanhol; 2) a

⁸⁶ Essas ponderações foram feitas pela referida professora em sua intervenção no exame de qualificação desta tese, em outubro de 2010.

⁸⁷ A disciplina de Variedades contempla uma carga horária semestral de 64 horas/aula.

⁸⁸ A disciplina de sociolinguística não constava na matriz curricular do curso de Letras/ Espanhol na época da pesquisa.

desmistificação de preconceitos contra variedades que não a castelhana peninsular; e 3) o contato com as formas de variação em nível diatópico, diastrático e diafásico em espanhol. Acompanhem os relatos:

[02] **[aluno]:** [...] Sólo en este último año, con el curso de Variedades que tuve conciencia de lo qué es español, de las variedades, variaciones que hay y de todo lo que representa cultura y lengua española.

[03] **[aluno]:** Fazer⁸⁹ esta disciplina foi muito gratificante no sentido de que mostrou o quanto é grande a diversificação da língua espanhola. Eu particularmente não tinha ideia de toda essa heterogeneidade da língua, e somente agora pude ter este conhecimento. *Hoje minha postura diante do espanhol é totalmente diferente no sentido de não mais ter preconceito em relação a outras variações do espanhol que não a padrão*⁹⁰. E hoje como futura professora tendo consciência disso vou poder passar esse comportamento, uma conscientização aos meus alunos diante de toda essa diversidade do idioma. [grifos nossos].

[04] **[aluno]:** Considero muito bom ter cursado essa matéria, pois pude aprender e reconhecer as variedades fonético-fonológicas do espanhol, os “sotaques” próprios de cada região da Espanha e dos países hispano-americanos. Além disso, tivemos como novidade o *uso de recursos linguísticos de cada região como: expressões idiomáticas, diminutivo e aumentativo das palavras (como em Cuba, por exemplo) e gírias*. [grifos nossos].

O (re)conhecimento da legitimidade das variedades hispano-americanas também foi um ponto positivo que ressaltamos e que pode ser atribuído à disciplina de Variedades, pois esta ajudou a questionar a falsa crença na homogeneidade do espanhol e na superioridade da variedade castelhana peninsular sobre as demais. Nessa perspectiva, os estudantes ressaltam a necessidade de que as variedades do continente americano sejam valorizadas nos processos de ensino-aprendizagem de E/LE, como observamos nos relatos seguintes:

[05] **[aluno]:** Ter cursado esta disciplina me permitiu ver que o Espanhol não é uma língua homogênea, assim como nenhuma outra. Perceber que mesmo *na América Latina a língua espanhola apresenta suas variedades*⁹¹ *conforme cada zona dialetal, me fez contrastar também suas diferenças em relação ao Espanhol peninsular que por sua vez também possui suas distinções*. Porém o que mais vejo de positivo nessa disciplina é a percepção que ela me deu sobre o respeito que devemos ter em relação a todas as variedades, que não há uma variedade melhor ou pior. [grifos nossos].

⁸⁹ Os alunos podiam optar por escrever em português ou espanhol.

⁹⁰ Certamente a aluna acredita que a variedade padrão do espanhol é a castelhana peninsular.

⁹¹ Com o enunciado “mesmo na América Latina a língua espanhola apresenta suas variedades”, a aluna nos remete à falsa crença de que a América Hispânica seria uma espécie de bloco compacto onde todos falariam de modo igual. Como nos alertam as OCEM (MEC, 2006, p. 128), trata-se de uma tradição em relação ao espanhol que vigorou no Brasil até a década de 90 do século XX na qual predominavam: “estereótipos de todo tipo [...] sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas”. Esse assunto é abordado no próximo capítulo deste trabalho.

[06] **[aluno]:** Acredito que esta disciplina é de grande valia para o futuro professor de espanhol, é muito importante saber reconhecer as variedades, uma vez que *o espanhol/ LE não é homogêneo*. Penso que esta matéria enriquece a bagagem lingüística [e] cultural de quem se propõe a ser professor. *Acho também que estudar as variantes é uma maneira de valorizar o espanhol falado nos países americanos*. [grifos nossos].

[07] **[aluno]:** O curso sobre variedades fonético-fonológicas hispano-americanas foi muito interessante, pois nos permitiu alargar os horizontes e perceber a riqueza do espanhol como um todo. *Como professores de espanhol precisamos conhecer e respeitar as variedades hispano-americanas pois elas são traços culturais importantíssimos*. Claro que este curso é somente o início. Ainda temos muitas informações a buscar para aprofundar nosso conhecimento. [grifos nossos].

Na II edição da disciplina, puderam cursá-la quatro de nossos futuros professores: Luna, Fernando, Dedeka e Cerradino. No caso dos dois primeiros participantes, relatam, por meio do instrumento de auto-avaliação escrita, ao concluírem o quinto semestre da graduação, que a referida disciplina propiciou-lhes o contato com as variedades do espanhol. Acompanhemos o que pontuam: Luna “[...] Sólo ahora en la asignatura de variedades fonético-fonológicas tuve un contacto directo, un acercamiento total con las diversas variedades [...]” e Fernando: “Importante, destacamos, es lo material académico, principalmente cuando es posible hacer una asignatura que nos permite estar más cercanos de estos rasgos lingüísticos [...]”.

Nos depoimentos seguintes dos participantes, podemos perceber a relação teoria (os textos que apresentavam as características diferenciadoras de cada zona) e prática (a ênfase na variação por meio da análise de filmes, músicas e gravações diversas). Dedeka, por exemplo, revela-nos sua predileção pela variedade mexicana do espanhol, pelo menos naquela etapa dos estudos, e Cerradino explica que ainda não se identifica⁹² com nenhuma variedade do espanhol de forma específica. Observemos o que nos relatam a seguir:

[08] **[Dedeka, aluna]:** [...] ¿Qué variedad elegir? Entonces, *con la asignatura de variedades fonético-fonológicas pude percibir los rasgos diferenciadores de cada región (geo)lingüística* y con eso tuve más facilidad en elegir⁹³ una de ellas. Hoy día puedo decir que conozco por lo menos lo básico de cada acentuación y creo que voy a elegir la variedad mexicana [...] [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

[09] **[Cerradino, aluno]:** [...] Conozco a los rasgos principales de cada una de las ocho zonas dialectales del español gracias a la asignatura Variedades Fonético-fonológicas Hispano-americanas y *estuve en contacto con algunas de ellas (castellana, chilena, mexicana, andina) através de los profesores, de películas, canciones y otros materiales* pero no he elegido, todavía, una específica para adoptar y seguir hablando. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

⁹² Tratamos os processos identificatórios na aprendizagem do espanhol no capítulo 4 desta tese.

⁹³ Na verdade, não se trata de “escolher” uma variedade do espanhol, mas de como os alunos-participantes vão revelando processos de identificação e contra-identificação com/por alguma(s) dela(s).

No caso de Jad, ressentiu-se de não ter tido a oportunidade de fazer a referida disciplina e por isso ressalta a influência de professores que atuaram no curso, de textos e do livro didático *Avance* (MORENO et al., 2002, 2003) como variáveis que influenciaram na caracterização de sua produção linguística em espanhol:

[10] **[Jad, aluna]:** Yo no tengo mucho conocimiento para [h]ablar sobre las variables de la lengua española, pues no tuve la asignatura de las Variedades Fonético-Fonológicas. Con todo, *el conocimiento que tengo es principalmente por la habla de los profesores, análisis de textos en clase y el uso del libro de texto Avance, etc... con eso, ya puedo tener una posición en mi habla [...]*. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

A partir desses relatos, consideramos válida a iniciativa de tratar, de maneira aprofundada e por meio de uma disciplina específica como a de Variedades, a variação linguística do espanhol na formação universitária docente. Essa atitude, além de oferecer um conhecimento especializado sobre o referido tema, possibilita que se percebam processos de identificação e contra-identificação com as diversas variedades do idioma. Esse é o caso, também, da disciplina de Culturas de Língua Espanhola.

2.6.1.2 A disciplina de Culturas de Língua Espanhola

A disciplina de Culturas, pertencente à categoria de núcleo específico optativo, foi oferecida pela primeira vez no curso de Letras/ Espanhol quando nossos participantes faziam o 8º semestre do curso. Contudo, apenas quatro participantes a cursaram: Dedeka, Maria, Beta e Ceje, pois o horário acabou chocando com o de outras disciplinas. Esse curso teve o propósito de promover o desenvolvimento da competência sociocultural relacionada ao mundo hispânico e à aplicabilidade de aspectos culturais na sala de aula. Entre os objetivos gerais da disciplina estão os seguintes: 1) discutir as relações culturais e as perspectivas interculturais no ensino/ aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira e no processo de formação de professores; 2) refletir sobre as contribuições das competências sociocultural e intercultural aplicadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira; 3) fomentar o uso de ferramentas tecnológicas para a pesquisa dos conteúdos culturais; 4) analisar como os documentos oficiais sugerem o ensino dos conteúdos culturais.

Quanto aos objetivos específicos da referida disciplina, figuram, nas 64 horas de sua carga horária semestral, os seguintes: 1) oferecer uma visão do universo hispânico no que se refere às culturas específicas de cada país; 2) analisar e elaborar materiais didáticos para o

ensino das culturas de língua espanhola; 3) discutir o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural aplicado ao contexto de sala de aula e 4) observar as posturas adotadas em encontros interculturais e contrastar/ aproximar as manifestações culturais de língua materna com as hispânicas. Para exemplificar, temos somente o depoimento da estudante Maria que cursou a disciplina de Culturas. Por causa do choque entre as disciplinas no curso de Letras, essa participante reivindica que ela passe a ser ofertada como obrigatória, para que todos os alunos da licenciatura em espanhol possam cursá-la:

[11] **[Maria, aluna]:** [...] Yo creo que la asignatura de Cultura es muy adecuada y sería bueno que fuera trabajada como asignatura obligatoria porque para nosotros que queremos seguir como profesores de español sería muy importante aprendermos la cultura, la interculturalidad. A veces trabajamos en otras asignaturas, pero sería bueno tener una asignatura sólo sobre eso [...]. [SR2, 8º semestre, grifos nossos].

Como se percebe, as disciplinas de Variedades e Culturas foram reconhecidas pelos participantes como fontes propiciadoras de contato com a heterogeneidade linguística e cultural do espanhol e os ajudou a repensar a postura frente às diferenças da língua. Essas disciplinas, de caráter especializado, oferecidas nas etapas intermediária e avançada do curso, também permitem um maior aprofundamento das questões relacionadas aos estudos sociolinguísticos e dialetológicos, pois contam com conhecimentos prévios já adquiridos em sala de aula, mesmo que de forma não sistematizada, como vemos a seguir.

2.7 O papel do professor para mostrar a heterogeneidade do espanhol

Consideramos que os professores, ao abordarem a heterogeneidade linguística e cultural do espanhol, atuam como articuladores das muitas vozes do idioma, como propõem as OCEM (MEC, 2006), ou seja, quem pode criar as condições adequadas para, de forma contextualizada e planejada, apresentá-la aos alunos. Nesse sentido, explica Ventura (2005, p. 120), ao pesquisar sobre as variações em alguns usos pronominais do espanhol que:

[é] necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre tal variedade em funcionamento. O professor não pode somente falar sobre as variedades e ser a única voz que as represente, é importante que transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade.

Dessa forma, Gretel Fernández (2002) propõe que o professor ensine a variedade que domine sem ignorar as demais e que utilize o fato de o livro didático estar escrito no espanhol da Espanha (leia-se variedade castelhana peninsular!), quase sempre o que predomina nos materiais, para refletir sobre a diversidade do idioma. Ainda nas OCEM (MEC, 2006, p. 138, grifos dos autores), na parte na qual se discute que variedade do espanhol ensinar, a questão das variedades do idioma é considerada como algo a ser enfrentado de forma séria e responsável:

[m]ais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao linguístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos.

Quanto à variação diatópica do espanhol, duas colegas professoras destacam que a divisão do idioma em áreas dialetais esbarra na dificuldade já mencionada pelos autores Zamora Munné e M. Guitart (1988) e Fanjul (2004), ou seja, estabelecer limites precisos entre as variedades segundo regiões geográficas específicas. Contudo, as docentes ressaltam que a variação diatópica do espanhol deve servir de pretexto em sala de aula para promover o contato com a diversidade desse idioma e a sua divisão em zonas uma forma de propiciar uma maior organização e planejamento das informações, mas não uma realidade pronta e acabada:

[12] **[Cristina Fernández, profa.]**: Na minha opinião, considero que *é bem difícil estabelecer isoglossas de modo definido, sabemos que existem essas zonas dialetais com características bem definidas e, ao mesmo tempo, somos conscientes de que não por pertencer fisicamente a uma delas, o falante terá obrigatoriamente essas [características] linguísticas*. É por estas razões que, como professora de ELE, procuro que meus alunos conheçam e entendam, no mínimo de um modo geral (dependendo da disciplina): por um lado, a existência e as características de cada bloco dialetal e as possíveis exceções; e por outro, a importância da autonomia no ensino-aprendizagem, pois é na pesquisa individual e no contato com essas culturas, que vamos adquirir o real conhecimento dessas variáveis [...] [Entrevista, grifos nossos].

[13] **[Perla, profa.]**: O ensino de espanhol não é uma tarefa fácil, uma vez que é uma língua caracteristicamente unida na diversidade, ou seja, não há uma única forma de falar espanhol, devido à sua evolução linguística, tanto internamente na Espanha, como externamente na América, por fatores históricos e geográficos. Sob tal contexto, a classificação em zonas dialetais, facilita o nosso fazer pedagógico, pois possibilita apresentar a diversidade linguística do espanhol de maneira estruturada e ilustrada. No entanto, *é preciso ter clareza de que essa é uma das possibilidades de classificação, e que nem todos os falantes de uma zona vão expressar-se obrigatoriamente da mesma forma⁹⁴. Muitas vezes, não falam igual os moradores de uma mesma casa [...]*. [Entrevista, grifos nossos].

⁹⁴ A esse respeito, Moreno Fernández (2000, p. 39) esclarece que as informações que propõe para a zonificação do espanhol podem não corresponder exatamente à realidade, pois são considerados apenas os usos urbanos e cultos de cada área: “[p]ara uma interpretação [dos quadros propostos], é preciso considerar que os usos

Como nossas colegas professoras pontuam, existe uma grande e complexa realidade linguística, representada pela diversidade de fenômenos que representam a variação. Por isso é importante lembrar as observações de Fanjul (2008, p. 9, grifos nossos) quanto à dificuldade de reconhecê-los como sendo exclusivos de determinada região geográfica hispânica, pois há diversas variáveis sociais que dificultam essa localização de forma precisa:

[...] deve ser considerada a grande irregularidade e descontinuidade na variação geográfica. *Dos muitos traços fonéticos, morfológicos, sintáticos e lexicais em variação no espanhol, poucos são os que se apresentam exclusivamente em uma região ou país, e é raro que algum deles exista somente na área de influência de um único centro de prestígio*⁹⁵. Com distribuições sociais muito desiguais, os traços em variação aparecem, sem total continuidade geográfica, nas regiões e países mais diversos.

Portanto, temos clareza de que não se pode negar a existência de uma identidade geoletal, mas ninguém está preso a ela, pois, somos seres complexos porque, como explica Demonte (2003, p. 2), “todos somos únicos e vários: falamos alguma variedade de uma língua abstrata comum e compartilhamos propriedades de vários dialetos. Somos únicos e mestiços; nacionais, internacionais e locais”. Trata-se da complexa teia de variações individuais, geográficas e sociais que os falantes estão constantemente imersos em seus contatos interativos. Passamos a discutir, em seguida, as maneiras como as professoras-participantes realizaram o trabalho com a variação linguística do espanhol.

2.7.1 As formas de sensibilização sobre a variação nas opiniões docentes

No tocante à apresentação das variedades linguísticas do espanhol, as docentes que ministraram aulas para nossos futuros professores, ao longo do curso de Letras, comentaram as formas como procuraram sensibilizá-los para essa temática. Em entrevista, a professora Bárbara, de Espanhol 2 pontua que adotou uma atitude intercultural ao procurar abordar o tema partindo do conhecimento que os alunos possuíam sobre a variação do português brasileiro, ou seja, ressaltando as variedades diatópicas de nossa língua:

linguísticos de cada zona ocorrem de um modo predominante, isto é, nem têm porque ser os únicos, nem têm porque ser exclusivos de cada uma delas”.

⁹⁵ Segundo Lipski, (1996, p. 155 e 156), “o estândar linguístico de prestígio de um país costuma basear-se na fala de sua capital” e isso possibilita que “[e]m alguns estados hispano-americanos, a fala da capital monopoliza as emissoras de rádio e televisão, e é imitada abertamente pelos falantes de outras zonas”.

[14] **[Bárbara, profa.]:** [...] Eu comecei falando primeiramente do país em que eles vivem, [pois] eu só trabalhei com alunos brasileiros. *Então a primeira sensibilização que eu fiz foi com os alunos, falando para eles se sabiam que no Brasil existia esse tipo de variedade*, sem pensar em Portugal, pensando só no Brasil, português do Brasil. E quando *eu percebi que eles conseguiam reconhecer a diferença em como um nordestino falava em relação a um gaúcho, a um goiano, aí eu comecei a perguntar para eles se tinham conhecimento de que no espanhol isso poderia acontecer*. Se eles sabiam, por exemplo, que existia um espanhol, mas em diferentes territórios, [...] em diferentes países [...]. [Entrevista, grifos nossos].

Acreditamos que a atitude intercultural⁹⁶ é a mais adequada no processo de formação docente em E/LE, pois temos plena consciência de que, nesse contexto: “expor os alunos a outra língua a partir de uma ótica menos instrumental⁹⁷, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita”, segundo as OCEM (MEC, 2006, p. 133). Assim, o aluno deve ser levado a compreender a variação linguística do espanhol reconhecendo que, em sua própria realidade, há variedades regionais que são formas legítimas de expressão de sua língua, cultura(s) e identidade(s). É o que destaca, a seguir, a professora Carmen Rojo, corroborando a importância de uma postura intercultural na prática pedagógica, principalmente para tratar a variação linguística do espanhol. Outro ponto relevante que essa docente destaca é a necessidade de superação de preconceitos linguísticos⁹⁸, principalmente em um curso de Letras:

[15] **[Carmen Rojo, profa.]:** [...] Logicamente eu sempre faço essa sensibilização na minha sala de aula. Eu falo: nós temos quantos países que falam português? *E o que representa o português para vocês, como brasileiros? Representa toda uma identidade, toda uma cultura*. Aqui dentro do Brasil, do próprio Brasil quais são as diferenças que nós temos de uma região para região? *E sensibilizo o meu aluno a como linguista nunca, jamais falar que uma variedade é melhor ou pior que a outra porque eu acho que a gente está falando de nações, de culturas*. E não apenas de um ou outra [característica] linguística. Então a mesma coisa eu falo com o espanhol utilizando o exemplo da língua materna do próprio país como ponto de partida para dar pé à sensibilização. [Entrevista, grifos nossos].

⁹⁶ Sercu (2001, p. 255) explica que uma das atitudes dos professores deve ser “tentar adotar a função e o papel de intérpretes sociais e interculturais, não de embaixadores”. De nosso ponto de vista, interpretamos que não devem se comportar como diplomatas que precisam ser corteses e agradar o tempo todo, mas como mediadores do debate entre as línguas-culturas em contato, principalmente nas situações de tensão e conflito.

⁹⁷ Celada (2010c), a partir de estudos da análise do discurso, reitera algumas negações importantes sobre a língua que essa área e a psicanálise vêm fazendo, entre elas: que a língua seja exterior ao sujeito; que seja vista como instrumento a ser “dominado” e que seu ensino se reduza à gramática e vocabulário. Na compreensão da autora, aprende-se por transferência porque “os processos de ensino-aprendizagem são de *identificação* e alguns [autores] explicam esta última definição concluindo que se trata de ‘processos de subjetivação’” (CELADA, 2010c, s/p, grifos do autor).

⁹⁸ Para Leite (2008, p. 24, grifos do autor), o preconceito [linguístico] “é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do *outro*: é um *não-gostar*, um achar feio ou achar errado um *uso* (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser bonito ou correto. É um não-gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado”.

Atualmente, destaca-se em nosso país o trabalho do renomado linguista brasileiro Marcos Bagno, professor e pesquisador da UnB, que reiteradamente nos convida a refletir e a debater sobre a questão do preconceito linguístico⁹⁹ (BAGNO, 2006) relacionado com nosso português brasileiro e seus diversos falares regionais e sociais. A falsa crença, amplamente disseminada no estudo de línguas, de que determinada variedade do idioma tem mais prestígio, por ser usada por classes sociais dominantes, que outras. Todavia, é preciso ficar claro que essa postura respalda-se em critérios de cunho ideológico-político e econômico-cultural, pois, do ponto de vista linguístico, não possui legitimidade. Portanto, acreditamos que se torna importante um tratamento especializado dessa temática na formação docente em LE, especialmente para formar multiplicadores que ajudem na conscientização e no respeito às diferenças linguísticas, culturais e identitárias da outra língua.

Nesse sentido, a professora Clara, das disciplinas de Espanhol 3 e 4, destaca que sua forma de mostrar a heterogeneidade do espanhol para os alunos foi aproveitando as atividades e conteúdos que compõem o planejamento pedagógico. Procedimento metodológico adequado, pois não é necessário preparar uma aula específica, haver um dia especial, para tratar a questão da variação linguística do espanhol, uma vez que essa discussão pode estar imersa em todas as temáticas, atividades e conteúdos presentes nas aulas:

[16] [Clara, profa.]: Tive algumas oportunidades de sensibilizar os meus alunos para esta questão *trabalhando, dependendo do conteúdo, o que era coerente a ele, ou seja, se trabalhava os meios de transportes, comentava os vários nomes que eu conhecia para eles e até mesmo os verbos utilizados em respectivos países*. Também ao ouvir uma música, ver um filme etc. [Entrevista, grifos nossos].

Nesse momento, vale a pena apresentar a discussão que ocorreu na segunda sessão reflexiva (SR2) envolvendo a professora que coordenou esse encontro e os alunos-participantes, uma atividade que marcou o encerramento do semestre letivo e da graduação em Letras/ Espanhol. Nesse encontro, podemos observar, pelos diálogos interativos a seguir, que as variedades do espanhol são vistas como práticas sociais complexas que não podem ser negligenciadas na formação e atuação docentes:

⁹⁹ Em seu livro *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*, Bagno (2006) registra a presença de 8 mitos muito disseminados sobre o nosso português brasileiro: 1) “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; 2) “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”; 3) “Português é muito difícil”; 4) “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; 5) “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; 6) “O certo é falar assim porque se escreve assim”; 7) “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” e 8) “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

[17] **[Cecilia Valdez, profa.]**: Porque las variedades, *las variaciones tienen que ser tratadas con NATURALIDAD*¹⁰⁰ porque alguien las usa en su vida cotidiana, por lo tanto no es curiosidad.

[Cerradino, alumno]: Creo que sí.

[Cecilia Valdez, profa.]: Y eso es una misión que todos tienen que tener muy clara [...].

[Cerradino, alumno]: [...] Creo que es eso que no ocurre porque hasta hoy *no consigo entender por qué el pronombre “Vos” no está incluido para enseñar a nosotros*. Yo no aprendí, ni sabía que existía en la escuela. Cuando entré en la facultad tampoco supe, fui a saber más tarde y es algo tan generalizado y ¿por qué no es enseñado junto con los otros pronombres y la conjugación?

[Beta, alumna]: *Porque es enseñado como curiosidad*.

[Cerradino, alumno]: Sí, sólo se enseña como curiosidad y es algo general que está ahí para ser utilizado y es utilizado...

[Cecilia Valdez, profa.]: [...] *Y que cuando el profesor exponga a los alumnos las variedades que él no presente algún rasgo diferenciador como curiosidad, que él presente como una práctica social normal* en la vida de cubanos, en la vida de mexicanos, en la vida de uruguayos, de chilenos, ¿entendéis? *Con naturalidad, que no se descontextualice, porque si lo hacemos ahí sí que empieza a generar los prejuicios. ¿Está bien?* [SR2, 8º semestre, grifos nossos].

Como vimos, está bastante enfatizada a questão de que todas as variedades do espanhol são formas legítimas de expressão de seus falantes e não informações de cunho folclórico das quais possamos prescindir. Também pontuamos que a crítica de Cerradino procede, pois o livro *Avance-Elemental*, usado na graduação na época da pesquisa, ao apresentar os pronomes em função sujeito, nem mesmo menciona a existência do pronome de segunda pessoa do singular, o *vos*, de tratamento informal, como substitutivo de *tú*, na América Latina. Registra apenas que, nesse continente, não se usa *vosotros/as*¹⁰¹, mas sim *ustedes* como plural de *tú* (MORENO et al., 2003, p. 16).

Quanto a mostrar, de forma contextualizada, a variação linguística do espanhol, é essa a postura defendida pelas OCEM (MEC, 2006, p. 137), pois explicam que o trabalho com as variedades não podem se limitar a uma amostragem em forma de curiosidades, “desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas”. Com essas reflexões, certamente os futuros professores de E/LE terão condições de discutir e entender melhor, sob o prisma da interculturalidade, as questões de cunho sócio-histórico-ideológicas que afetam as línguas e sua configuração geoletal. Essa postura pode

¹⁰⁰ As palavras destacadas em letra maiúscula indicam ênfase por parte do participante.

¹⁰¹ Trata-se do pronome de segunda pessoa do plural, de tratamento informal e de uso específico na parte centro-norte da Espanha e na Andaluzia Oriental (leste do país).

contribuir para desfazer estereótipos, preconceitos e, com Leite (2008), acrescentamos também a questão da intolerância linguística¹⁰² em relação à língua-alvo.

Com relação ao papel dos professores na discussão sobre as variedades, Andión Herrero (2008, p. 12) afirma que devem se esforçar para “conseguir a preparação necessária para abordar a diversidade com rigor científico e não de maneira folclórica ou anedótica”. Na opinião da professora Bárbara, fica registrada a sugestão para a realização de projetos, um desafio que pode ser enfrentado em equipe, com um planejamento a médio ou longo prazo, sem perder de vista, logicamente, a coerência com o eixo temático dos conteúdos trabalhados:

[18] **[Bárbara, profa.]:** [...] *Tem que ser feito quase em forma de projeto. O professor tem que trazer um determinado país, apresentar uma variante ou uma zona, mas tem que se concentrar durante um período naquela zona [...] tentar apresentar as variantes, mas de maneira organizada, de maneira planejada, de maneira temática [...].* [Entrevista, grifos nossos].

A proposta da docente Bárbara abre espaço para o trabalho de diálogo entre disciplinas, algo que, operacionalmente, ainda esbarra em questões de ordem prática como a escassez de tempo dos professores e os diferentes objetivos dos programas curriculares a serem cumpridos. Do ponto de vista da formação docente, contudo, trata-se de um esforço salutar de diálogo entre os professores e suas visões teóricas, algo bastante enriquecedor para os processos de ensino-aprendizagem do espanhol na formação universitária. Dessa maneira, passamos, a partir da próxima seção, a discutir os recursos, os materiais didáticos e autênticos que foram utilizados pelas profissionais de espanhol na apresentação das variedades desse idioma.

2.8 Os recursos e materiais utilizados na sensibilização sobre a variação linguística do espanhol

As docentes que ministraram aulas para nossos alunos-participantes opinaram sobre o tratamento das variedades linguísticas do espanhol relacionando-as com o uso de recursos e materiais didáticos e autênticos em sala de aula. A importância dessa abordagem em sala de

¹⁰² De acordo com Leite (2008, p. 25, grifos do autor), a intolerância [linguística], ao contrário do preconceito linguístico que pode ser velado, “é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um *discurso metalinguístico* calcado em dicotomias, em contrários, como por exemplo, *tradição X modernidade, saber X não-saber* e outros congêneres”. Como a pesquisadora explica, embora pareça não existir, a intolerância linguística existe e pode ser tão danosa quanto a religiosa, a ideológica ou a de raça, por exemplo.

aula, especialmente por estarmos em Goiás, estado longínquo dos países hispano-americanos, e por meio de materiais autênticos, foi ressaltada pela professora de Estágio Supervisionado 3 e 4:

[19] **[Cecilia Valdez, profa.]** [...] *Ressalto a importância do ensino dessas variedades, não somente das diatópicas/geolinguísticas, desde o início da Licenciatura em espanhol principalmente* [...] [porque] estamos longe das zonas de fronteiras e não é natural a convivência diária com nativos [...]. É necessário que a apresentação dessas variedades em sala de aula ocorra insistentemente *a partir do uso de materiais autênticos*: filmes, vídeos, músicas, histórias em quadrinhos, entre outros. [Entrevista, grifos nossos].

Quanto ao uso de filmes¹⁰³, duas docentes citaram o exemplo do título *María llena eres de Gracia*¹⁰⁴ e cada uma delas ressalta o que trabalhou com os alunos ao utilizá-lo. A professora Valéria nos informa que apresentou as características da variedade andina: “[...] Trabalhamos [porque] mostrava um pouco da variedade da Colômbia e também com os próprios comentários dos alunos [...]. Eu tive alunos que já viajaram, que já conviveram muito tempo fora [...]”. Com relação à opinião da professora Clara, afirma: “[...] Usei para mostrar o uso do [pronome] *usted*¹⁰⁵ em diálogos informais e mostrar também o léxico diferente que lá aparecia, pedi para que eles anotassem, e no final do filme discutimos sobre as variedades”. Os filmes também fizeram parte da programação da disciplina de “Variedades” e os alunos, nas duas edições do curso, tiveram a oportunidade de analisar algumas amostras da sétima arte, como vimos anteriormente. Já a professora Rosa destaca, além dos materiais autênticos em suas aulas, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para apresentar as variedades do espanhol, uma estratégia que também ajuda a fomentar a autonomia discente. Falou também de sua experiência ao receber uma mexicana em sala de aula, algo pouco factível em nossa prática pedagógica diária, mas que, havendo oportunidade, é uma opção bastante interessante:

¹⁰³ Com relação ao uso de filmes e músicas, a professora Bárbara endossa sua importância, mas chama a atenção para o fato de que devem ser trabalhados de forma contextualizada e planejada para não confundir os alunos: “[...] *Eu gosto de trabalhar muito com canções, com filmes, com gravações* [...] Eu trouxe algumas gravações autênticas, *mas tem que haver um plano por parte do professor, principalmente para ele não chegar de repente, um dia, e trazer uma variante, um filme ou uma canção*. Eu gostava muito de trabalhar assim: quando eu trazia um filme, por exemplo, mexicano, na mesma semana eu trabalhava um música mexicana para não ficar uma coisa segmentada. Porque se o professor trabalhar uma aula México, na outra aula ele já traz Argentina, na outra aula ele traz Guatemala, então o aluno não consegue se fixar bem. Então eu fazia como se fossem etapas, trazer naquela semana, apresentar-lhes alguma coisa relacionada com algum país [...] [grifos nossos]”.

¹⁰⁴ Trata-se do filme do diretor Joshua Marston, produzido em 2003. Conta a história de uma jovem colombiana de 17 anos que se envolve com o narcotráfico internacional e se presta ao serviço de atuar como “mula” levando drogas no estômago para os Estados Unidos. María se vê em uma encruzilhada, pois tem que decidir o que fazer com a sua vida e com a do bebê que espera. Disponível em: <[http://www.edualter.org /material/cinema d2/maria.htm](http://www.edualter.org/material/cinema/d2/maria.htm)>. Acesso em: 4 set. 2010.

¹⁰⁵ Pronome de segunda pessoa do singular, de tratamento formal na Espanha e formal e informal na América e que exerce a função sujeito.

[20] **[Rosa, profa.]:** Acredito que não há outra maneira de apresentar aos alunos as variedades se não os filmes, canções, *chats*, entrevistas na internet etc. Eu consegui levar uma mexicana para conversar com os alunos, foi muito bom, mas não dispomos de todos [os nativos]. O que achei importante foi levar os alunos para o laboratório de informática e apresentar a eles as várias opções que podem recorrer para aperfeiçoar seu aprendizado e não depender só das opções fornecidas pelos professores. [Entrevista, grifos nossos].

Finalmente, as professoras Cristina Fernández e Perla, de Espanhol 7 e 8, respectivamente, comentaram que as atividades de compreensão auditiva e leitora também foram usadas como recursos facilitadores no trabalho de sensibilização discente sobre a questão da variação linguística do espanhol. A primeira nos relata: “[...] Preparei textos e audições [em] que pretendia trabalhar itens gramaticais da matéria junto às variedades semânticas e/ou fonéticas do espanhol [...]” e a segunda: “Ao longo do semestre nós discutimos a questão da variação linguística a partir da análise de diferentes textos, de exercícios de sensibilização leitora e auditiva em que os alunos tinham que ouvir e identificar as marcas das variedades linguísticas [...]”.

Consideramos que todos os recursos e materiais didáticos e autênticos citados anteriormente são procedimentos pedagógicos eficazes para “transmitir a palavra” aos legítimos representantes de cada variedade diatópica do idioma, tanto brasileiros quanto hispano-falantes. Esses possuem um conhecimento aprofundado de suas próprias variedades nativas, mas não de todas as demais. Já os professores brasileiros construíram um modelo linguístico próprio a partir de sua história e experiência com o espanhol. Nos dois casos, nos explicam as OCEM (MEC, 2006, p. 136), é preciso entender que “[...] o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos”.

A partir do exposto, reitera-se o papel do professor como mediador no contato com as variedades do espanhol, via recursos e materiais didáticos e autênticos, e pelo incentivo à autonomia discente. Assim, passamos a mostrar o que opinam os alunos sobre a variação linguística desse idioma e a forma como foi abordada na graduação em Letras.

2.9 A percepção discente sobre a variação linguística

No primeiro questionário (Q1) que aplicamos procuramos, além de traçar o perfil dos participantes e conhecer suas demandas para o curso, saber se tinham consciência de que

o espanhol é constituído por variedades diferentes que lhe conferem características linguísticas próprias em todo o universo hispânico. Desse instrumento, participaram 8 dos 9 selecionados para esta pesquisa e todos destacaram, de forma unânime, que o espanhol sofre variação nos diversos países onde é falado. Foram 7 o total de informantes que afirmaram ter passado a ter essa consciência a partir de discussões realizadas em sala de aula.

Com o propósito de detectar o conhecimento dos futuros professores de espanhol sobre os principais níveis em que a variação linguística desse idioma pode ocorrer, tais como: 1) pronúncia, ritmo e entonação; 2) estruturas gramaticais; 3) léxico e 4) outros níveis (que deveriam ser por eles especificados), foi proposto um segundo questionário (Q2, APÊNDICE C), no 4º semestre do curso. Ao serem perguntados sobre os aspectos que melhor revelam e caracterizam as variações sofridas pela língua espanhola, 17 de nossos participantes, em um total de 23 respondentes, afirmaram que é por meio da pronúncia, ritmo e entonação que a percebemos de forma mais clara. Desse universo, 3 estudantes também destacaram, além desses três âmbitos da variação, o elemento lexical e outros 2 alunos acrescentaram, aos três já mencionados, as estruturas gramaticais. Apenas 1 aluno informou que é apenas no léxico que a variação se percebe de forma mais bem caracterizada.

Com vistas a identificar as características mais gerais das variedades do espanhol, já apresentadas na questão anterior, propusemos uma lista de fenômenos linguísticos envolvendo proposições nos níveis: fonético-fonológico, gramatical e lexical aos participantes que deveriam julgar se as mesmas eram verdadeiras, falsas ou se não sabiam respondê-las. De todas as características apresentadas, a mais conhecida, por parte de 22 do total de 23 respondentes, foi a questão das letras LL e Y terem pronúncias diferentes nos diversos países hispano-falantes de acordo com os fenômenos do *yeísmo*, do *žeísmo* e do *šeísmo* (ZAMORA MUNNÉ; M. GUITART, 1988). Outros fenômenos identificados estão no quadro que se segue:

Quadro 2.9.1: Fenômenos característicos da variação linguística em espanhol

Fenômenos considerados	Sabiam dizer se a questão era V ou F	Erraram a resposta	Marcaram que não sabiam responder	Não respondeu ou anulou
1) O pronome “vosotros”, informal, é usado na Espanha e é pouco frequente na América.	8 alunos	6 alunos	9 alunos	–
2) Os pronomes “usted” e “ustedes” são usados na Espanha apenas para o tratamento formal.	11 alunos	5 alunos	6 alunos	1 aluno

3) O “vos” é típico de alguns países hispano-americanos e não se usa na Espanha.	10 alunos	5 alunos	7 alunos	1 aluno
4) Na América, se pronuncia “s” tanto se a palavra for com “s” quanto com “z” como nas palavras “casa” e “caza”.	18 alunos	3 alunos	1 aluno	1 aluno
5) Toda Espanha pronuncia diferente o “s” e o “z” (mesmos exemplos).	9 alunos	5 alunos	8 alunos	1 aluno
6) O pretérito indefinido é muito usado na América Espanhola e o pretérito perfeito é pouco frequente nesse continente.	1 aluno	3 alunos	19	–
7) As palavras “autobús” e “colectivo” se usam respectivamente na Argentina e na Espanha.	7 alunos	2 alunos	14	–

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE (PCN, MEC, 1999, p. 150) já contemplavam a importância de o sujeito-aprendiz ser sensibilizado para a questão da variação linguística no contato com a língua-alvo. Assim, essa temática é requerida nos seguintes termos: 1) saber distinguir entre as variantes linguísticas da língua-alvo; 2) saber escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; 3) escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar; 4) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; 5) compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

No quadro anterior, as formas de variação diatópica, diastrática e diafásica são contempladas e mostram como podem estar imbricadas nos processos interativos e comunicativos. Nesse sentido, os fenômenos explicitados podem servir para indicar as zonas geoletais hispânicas onde predominam, bem como possibilitar a discussão de sua adequação a contextos sociais e estilísticos específicos. O mais importante, contudo, é que seja destacada a pluralidade constitutiva do espanhol, considerando suas variedades, discursividades e funcionamentos culturais próprios, como destaca Fanjul (2008). Nesse sentido, mesmo que nosso contexto de formação docente priorize o trabalho com a norma culta¹⁰⁶ do espanhol, em várias situações em sala de aula, não se pode ignorar o trabalho com a variação nos diversos

¹⁰⁶ Não nos referimos, em absoluto, a uma norma culta peninsular, mas a normas cultas hispânicas.

níveis em que acontece. Essa postura foi reconhecida por Cerradino que advoga pela apresentação das diversas formas de falar e usar a língua espanhola:

[21] [Cerradino, aluno]: Es muy importante que se aprenda una norma culta de la lengua para usarla en la escrita de tareas y trabajos de la escuela, documentos y otros textos más formales o momentos o lugares que la exigen. Pero es importante también que se sepa que existen otras maneras de hablar y usar la lengua. [Resenha crítica, 5º semestre].

Na terceira questão do Q2, ficou mais uma vez constatado que o tema da variação linguística do espanhol estava sendo abordado em sala de aula. Do universo de 23 alunos pesquisados, 14 afirmaram que, frequentemente, o assunto era discutido; 8 afirmaram que raramente e apenas 1 disse que esse tema nunca havia sido tratado em sala de aula. Lembremos que no Q1, os 7 respondentes, do total de nossos 9 participantes selecionados, responderam que passaram a ter consciência da heterogeneidade do espanhol discutindo-a em sala de aula. Quanto ao trabalho docente em relação a essa questão, a narrativa de Cerradino indica o trabalho que foi feito pelas professoras:

[22] [Cerradino, aluno]: Todas las profesoras que tuve hasta hoy se preocuparon en demostrar que existen variedades distintas de la lengua española, que existen personas de diferentes regiones que hablan de manera distinta y que el español no es una lengua unificada. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre].

Ratificamos a necessidade de que os futuros docentes recebam informações contextualizadas sobre a variação linguística do espanhol. Nos níveis iniciais, parece-nos mais viável apresentar os fenômenos que abrangem as principais diferenças sociais, geográficas e estilísticas do mundo hispânico como um todo. Já nas fases intermediária e avançada, o aprofundamento de particularidades que envolvem as variedades pode ser tratado por meio de disciplinas específicas como Variedades e Culturas. Por isso, nos posicionamos a favor da pluralidade linguística e cultural no ensino dessa língua em nosso país. Assim, nos colocamos em sintonia com as propostas defendidas pelas OCEM (MEC, 2006) sobre a importância de se considerar a multiplicidade de fatores que envolvem o ensino de uma LE em seus vários contextos para atender às necessidades de uso dos sujeitos-aprendizes. Essa opinião foi demonstrada por nosso aluno Cerradino, que advoga pelo ensino das “várias línguas espanholas”, todas ricas e válidas.

[23] [Cerradino, aluno]: Por fin, contestando a la pregunta título del libro de Moreno Fernández, *Qué español enseñar*, diría que hay que enseñar un patrón de la lengua, sea cuál fuera, pero sin dejar de mostrar a nuestros alumnos la pluralidad lingüística, social, regional y cultural del idioma español. Es decir, tenemos que enseñar “las lenguas españolas” con todo su resplandor [Resenha crítica, 5º semestre, grifos no original].

Em vista do exposto, acreditamos ser relevante que tanto docentes quanto futuros docentes trabalhem a heterogeneidade do espanhol com o intuito de mostrar que a variação é algo que legitima as formas de expressão da língua, da cultura e das identidades hispânicas. Portanto, o contato com a diversidade desse idioma é importante porque pode causar o processo de estranhamento discente, ou seja, fazer pender o pêndulo identitário rumo à outridade, algo vital no estudo de uma língua estrangeira. Na interpretação de Revuz (2002), esse estranhamento pode ser visto sob triplo aspecto: 1) como uma perda (de identidade); 2) como uma forma de relativização da LM e 3) como um espaço de liberdade. Como discutiremos no próximo capítulo, existem ainda muitas crenças que dificultam a compreensão desses aspectos considerados pela autora.

CAPÍTULO 3 – CRENÇAS E RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS

Aunque tenha tenido una profesora chilena por mucho tiempo [...], creo que hablo más cerca del castellano de España. *Esta para mí es la más importante porque es como si fuera una manera general de hablar español porque las otras, por ejemplo, mexicana, chilena, son en espacios pequeños, de grupos pequeños de personas*, entonces elijí una manera de hablar que escucho demasiado¹⁰⁷, más que las otras y por eso intento seguir como hablan los españoles, el castellano (Beta, aluna, 8º semestre, entrevista individual, grifos nossos).

3.1 Um panorama sobre crenças no Brasil

Ao fazermos uma breve contextualização histórica sobre a presença de trabalhos em linguística aplicada que contemplam a relação entre crenças e ensino de línguas em nosso país, nos baseamos em um levantamento feito por Barcelos (2004). Essa investigadora nos informa que, em meados da década de 90, tiveram início as primeiras pesquisas nessa área. Em 1997, nos Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), já era possível verem contemplados quatro trabalhos que discutiam a conexão entre crenças e aprendizagem de línguas. Entretanto, desde 1995 esse tema já vinha despontando, também, nas dissertações e teses, mostrando sua relevância e seu crescimento nas pesquisas em LA em nosso país. Barcelos (1999) também cita dois trabalhos considerados pioneiros sobre crenças: a pesquisa de Leffa (1991) sobre as crenças de alunos de inglês da 5ª série (6º ano atual) e a publicação do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, de Almeida Filho, em 1993. Nessa obra, o termo *cultura de aprender*, que envolve as crenças dos alunos sobre as formas de se estudar e de se relacionar com a língua-alvo e seus contextos de uso, é apresentado e discutido.

Woods (1996), citado por Silva (2007), utiliza a metáfora “floresta terminológica” para se referir às crenças, devido à complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE e o grande número de termos encontrados na

¹⁰⁷ A variedade castelhana peninsular do espanhol é, sem dúvida, a mais disseminada nos materiais e livros didáticos em geral.

literatura tanto em LA quanto em áreas afins para designá-las ou para a esse construto fazer referência. Entre os mais frequentes podemos destacar, por exemplo: mitos, imagens, representações, projeções imaginárias, metáforas, miniteorias, teorias pessoais e teorias implícitas. Trata-se de uma prova, como considera Silva (2006), de que os estudos sobre crenças nas pesquisas brasileiras revelam uma preocupação com a construção de um referencial de formação sensível às demandas de nossa sociedade. Por isso, considerando as crenças dos sujeitos-aprendizes de LEs como maneiras de expressar suas visões de mundo, seu modo de ver a educação, a sala de aula e as relações humanas, entendem-se que:

[crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, a indissociabilidade entre crenças e contexto, atualmente, é algo inegável, mas nem sempre foi assim. Barcelos (2004) apresenta três momentos marcantes nos trabalhos em LA envolvendo crenças e ensino-aprendizagem de línguas. No primeiro momento, elas eram descritas por meio de questionários fechados e apresentavam um caráter prescritivo (certas ou erradas). No segundo, eram relacionadas às estratégias de aprendizagem, porém o aluno era tratado como um ser idealizado e removido de seu contexto. No terceiro momento, o contexto passa a ser realmente investigado e teorias sócio-histórico-culturais se aliam à LA para a problematização das situações envolvendo a presença de crenças.

Levando em conta a importância do contexto, característica fundamental do último momento, delineamos o cenário do espanhol no Brasil e sua relação com as principais crenças relacionadas com o estudo desse idioma. Essas crenças são amplamente propagadas e não as deixam imune o futuro profissional que ingressa em um curso de licenciatura. A esse respeito, Barcelos (1999, p. 161) explica que há “a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizarem sobre crenças que podem ser prejudiciais à sua aprendizagem”. Passamos, a partir da próxima seção, a elencar as mais comuns, verbalizadas em sala de aula, veiculadas e disseminadas na mídia ou presentes nas discussões em eventos científicos e na literatura sobre o ensino do espanhol em nosso país.

3.2 Crenças e sua relação com o processo de aprendizagem do espanhol

- “Língua fácil”, “língua que não se precisa estudar”. Essas crenças expressam, segundo as OCEM (MEC, 2006), as falas que circulam no senso comum e que, até a assinatura do tratado do MERCOSUL, mostram bem o que Celada (2002) chama de *ilusión de competencia espontánea* do falante brasileiro de espanhol. Trata-se de uma manifestação linguística conhecida como portunhol¹⁰⁸, uma espécie de extensão de nossa própria língua, como explica a autora. Essa concepção de “língua fácil” representa, na visão de Villalba (2002), uma falácia que merece ser encarada com seriedade e tratada com metodologias apropriadas no estudo do espanhol em nosso país.
- O espanhol ressoa para os brasileiros como uma espécie de português mal falado. Essa crença baseia-se na aproximação que se faz entre o espanhol e os dialetos caipiras do português brasileiro, variedades discriminadas e estereotipadas de nossa língua, principalmente pela mídia. Alguns exemplos: os verbos “mido”, “pido”, “preguntar”, a inexistência de “ss”, “ç”, “lh” dão a impressão de que estamos falando e escrevendo “errado” a própria língua. Almeida Filho (2001) comenta que os aprendizes hispanófonos, residentes no Brasil, também têm essa mesma sensação ao estudarem o nosso idioma.
- A semelhança é tratada como facilidade e a diferença como dificuldade. Nesse sentido, o sistema vocálico do espanhol, por exemplo, seria mais fácil de ser aprendido que o do português brasileiro. A explicação encontra-se no fato de que existem 12 vogais em nosso sistema vocálico: 7 orais (5 abertas e 2 fechadas) e 5 nasais, contra apenas 5 orais do espanhol. Almeida Filho (2001), entretanto, esclarece que o espanhol também possui peculiaridades não observadas em nossa língua, fato que não justifica a crença de maior facilidade naquele idioma. Entre as dificuldades está a não-nasalização das vogais, mesmo quando acompanhadas por uma consoante nasal, problema frequentemente apresentado por aprendizes brasileiros de espanhol.

¹⁰⁸ No capítulo 4 deste texto discutimos algumas definições mais usuais para o termo portunhol.

- A aprendizagem do espanhol ocorre pelo estudo exaustivo dos falsos cognatos. Luna (1998) comenta que, segundo informa o linguista norte-americano Stephen Richman, 90% das palavras do português têm equivalentes idênticos ou muito semelhantes no espanhol. Podemos nos perguntar, então: falta-nos apenas aprender os 10% restantes do léxico para conhecer bem o espanhol? Vita (2004) desmistifica essa falsa crença e mostra, em suas pesquisas, que “não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – ‘às falsas amigas’ [falsos cognatos] – e atribuir às ‘amigas’ [palavras cognatas] um lugar seguro, livre dos mal-entendidos”. Nesse sentido, a língua deve ser estudada como uma realidade linguístico-discursiva heterogênea.
- A variedade peninsular¹⁰⁹ castelhana do espanhol tem maior prestígio que as demais, por isso deve ser ensinada. A esse respeito, as OCEM (MEC, 2006) alertam para o perigo de se propagar uma falsa ideia de homogeneidade do idioma. Dessa forma, ao se ensinar a língua, é preciso mostrar que todas as variedades são ricas e válidas para desfazer estereótipos e preconceitos, orienta o documento.
- Falar bem uma língua estrangeira pressupõe imitar o falante nativo. Trata-se de uma crença arraigada na concepção de falante-ouvinte ideal e que por isso tem suscitado debates investigativos porque lidamos com falantes-ouvintes reais nos contextos de ensino-aprendizagem de LEs.
- A imersão cultural, ou seja, passar uma temporada ou mesmo residir em países que falam a língua-alvo é uma condição ideal para aprendê-la de forma global. Barcelos (1999) explica que essa crença gera desconfiança na capacidade de se aprender bem a língua estudando-a em nosso país.
- A partir da década de 90, principalmente com o advento do MERCOSUL, Sousa (2007) apresenta duas novas crenças que passam a designar a língua espanhola: 1) passa a ser vista como segunda língua, depois do inglês, de importância no mercado de trabalho (por alunos de níveis linguísticos

¹⁰⁹ Nessa especificação, está explícita a menção à superioridade do castelhano, dialeto que unificou a Espanha como país e que chegou à América via processo de colonização.

iniciantes)¹¹⁰ e 2) passa a ser vista como uma língua “culturalmente rica” (por alunos de níveis intermediários de espanhol).

A partir de agora, parece-nos oportuno estabelecer a relação entre crenças e discurso, uma tendência que vem ganhando destaque nas pesquisas no campo aplicado ao ensino de línguas. Acreditamos que essa relação é pertinente porque os alunos veem a realidade educativa e, especialmente, os processos de ensino-aprendizagem de línguas, a partir das crenças que desenvolveram ao longo de suas vivências e experiências escolares, e as manifestam discursivamente, como vemos a seguir.

3.3 Crenças que se manifestam como ressonâncias discursivas

A conexão que estabelecemos entre crenças e discurso efetiva-se, neste texto, a partir da aproximação que fazemos daquele construto com o de ressonâncias discursivas. Para tanto, partimos do pressuposto de que para a AD a repetição é uma questão basilar, ou seja, um fator indicativo de que todo discurso carrega, em si, sempre a presença de outros discursos (AUTHIER-REVUZ, 1997). A proposta de trabalho com ressonâncias discursivas (RDs) foi feita por Serrani (1997), a partir de reformulações do conceito de paráfrase, entendida pela autora nos seguintes termos:

há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva¹¹¹ – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. [...]. (SERRANI, 1997, p. 47).

De um ponto de vista interpretativo baseado na linguística aplicada transdisciplinar, na AD francesa e na psicanálise, essa autora destaca alguns princípios fundamentais para a compreensão das RDs: 1) uma concepção heterogênea da linguagem; 2) um sujeito como efeito de significantes (portanto não intencional e nem fonte do dizer); 3) os

¹¹⁰ Essa autora pesquisou alunos de língua espanhola do curso de Secretariado Executivo de uma IES privada e de um curso de Letras de uma IES pública, na cidade de São Paulo.

¹¹¹ Pêcheux (1988, p. 167, grifos do autor) explica que “[...] o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita”. Serrani-Infante (1997, s/p) explica que “[e]ssa formulação ainda correspondia a uma visão da noção de formação discursiva como espaço autônomo de significação”, algo que foi revisito pelo próprio autor em trabalhos posteriores.

intrincados jogos dos discursos-outros (alteridade discursiva) e 4) a questão da repetição que é condição de todos os dizeres. Esse último ponto propicia que em AD seja feita uma reconsideração das formas parafrásticas como efeitos que permitem a interrupção, a réplica, o deslocamento, os trajetos argumentativos, as descontinuidades e a contradição nos processos discursivos. Assim, para Serrani (1997, p. 47), é possível compreender a paráfrase como ressonância já que: “[...] a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase¹¹², o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém [...]”. Nesses termos, a pesquisadora argentina propõe que as ressonâncias de significação sejam divididas em dois tipos: 1) em torno de unidades específicas e 2) em torno de modos de dizer, como ela mesma justifica:

[o] primeiro tipo diz respeito ao *funcionamento parafrástico* de unidades tais como itens lexicais, frases nominais etc. O segundo tipo refere-se ao estudo dos efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado. (SERRANI, 1997, p. 47, grifos do autor).

Em uma perspectiva bastante ampla, Orlandi (1996) explica que a linguagem é produzida na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Aquele indica um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado e este alude ao processo de deslocamento que essa sedimentação sofre na linguagem. Quanto ao funcionamento discursivo, a autora nos apresenta três tipos diferentes de discursos que se baseiam no referente (objeto do discurso) e nos interlocutores: 1) o discurso lúdico (no qual a polissemia é aberta: uma poesia, por exemplo), 2) o discurso polêmico (polissemia controlada: um debate) e 3) o discurso autoritário (polissemia contida: metalinguagem). Este último discurso nos interessa na relação entre língua e crenças por não ser neutro e indicar:

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP [discurso pedagógico] aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 1996, p. 28).

Sob essa ótica, percebe-se que no discurso pedagógico (DP), o conhecimento do fato discursivo em si fica ofuscado em função do predomínio da metalinguagem, como explica Orlandi (1996, p. 19): “não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo

¹¹² Na definição de Serrani (1997, p. 47), as paráfrases “ressoam significativamente na verticalidade do discurso [interdiscurso] e concretizam-se na horizontalidade da cadeia [intradiscurso], através de diferentes realizações linguísticas”.

referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo”. Nesse sentido, entendemos que as crenças, relacionadas com a concepção formal de aprendizagem de E/LE, e em contexto de formação universitária docente, consistem em formas de interpretar os processos de ensino-aprendizagem baseadas em ideias pré-concebidas sobre essa realidade, ou seja, na ideia de circularidade do discurso pedagógico. Essas crenças ressoam nas vozes discentes como ressonâncias discursivas por seu caráter de remissão a outros discursos, especialmente os pedagógicos, e são consideradas complexas, contraditórias e resistentes. Nesta tese, as classificamos nas seguintes categorias: 1) crenças quanto à concepção de língua; 2) crenças quanto ao papel do falante nativo; 3) crenças quanto ao processo de aprendizagem do espanhol e 4) crença quanto ao espanhol limitar-se a dois blocos compactos: um espanhol da Espanha e um espanhol da América; e 5) crenças quanto às variedades do espanhol, como tratamos a seguir.

3.4 Crenças quanto à concepção de língua

A concepção de língua manifestada por nossos sujeitos-aprendizes de espanhol revela a crença de que conhecer bem a língua só é possível com o “domínio” de sua gramática normativa¹¹³ e de seu vocabulário, ou seja, está ligada à questão da correção linguística¹¹⁴. Considerando a primeira classificação de Serrani (1997) para as ressonâncias discursivas, isto é, a repetição de itens lexicais no discurso, podemos dizer que os substantivos “gramática” e “vocabulário” ressoaram nas vozes de nossos participantes evocando sua tradição linguística escolar, ou seja, o discurso pedagógico: “[o]s alunos dizem coisas que lhes foram ditas, ‘passadas’ seja em seus ‘enunciados’, em seus ‘silêncios’, ou em suas ações” (BARCELOS, 2002, s/p)¹¹⁵. Nos excertos que apresentamos a seguir, outros elementos como a cultura, os temas transversais e a literatura foram

¹¹³ Como informa Bagno (2006, p. 64, grifos do autor): “[a]s gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, depende dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e controle [...]”.

¹¹⁴ Essa crença revela uma verdade, mesmo que parcial, pois, de maneira geral, todos os aprendizes de língua acabam pensando e afirmando isso.

¹¹⁵ Embora tenhamos a referência do texto publicado pela revista Letras & Letras, a cópia citada foi fornecida pela autora e as páginas não coincidem.

lembrados pelos futuros professores de E/LE, mas predominam as ressonâncias em torno dos itens lexicais “gramática” e “vocabulário” em suas discursividades:

[24] **[Brenda, aluna]:** Creo que [falta] adquirir más experiencia con la lengua, *aprender más la gramática porque es fundamental*, yo pude percibir eso más ahora en el final del año, terminando el curso que *no hay como hablar bien si no tenemos vocabulario suficiente, si no conocemos las estructuras* [...] [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[25] **[Luzza, aluna]:** [...] Tengo dificultad en hablar, *falta de vocabulario también*, creo que *principalmente de vocabulario, de la forma correcta de conjugar los verbos, utilizar de la forma correcta los pronombres* que siempre tengo dificultad, cambio algunas cosas. [SR, I grupo de controle, grifos nossos].

[26] **[Cerradino, aluno]:** [...] No basta tratar, estudiar solo la cultura, *hay que estudiar la gramática también y otras competencias también*, pero por qué no añadir a todo eso tratando de cultura, por qué no traer un texto que trate de cultura y trabajar gramática en ese texto, trabajar una producción escrita con este tema. [Entrevista grupal, 6º semestre, grifos nossos].

[27] **[Maria, aluna]:** Yo creo que todas las asignaturas fueron muy importantes para el aprendizaje de la lengua, la de Carmen Rojo en que discutimos los temas transversales em que ella nos trajo actividades que nosotros hablábamos más porque eran temas que nosotros conocíamos, las del profesor *de literatura que pudimos conocer más vocabulario*, las tuyas em que tuvimos que estudiar para presentar los seminarios y las correcciones del artículo¹¹⁶ creo que ayudaron mucho a desarrollar nuestra competencia. [Entrevista grupal, 6º semestre, grifos nossos].

Vale a pena destacar que, em nosso país, a nossa relação com o português como língua oficial, uma imposição de Portugal, sempre foi considerada traumática e conflituosa, pois representou uma espécie de violência simbólica pela exclusão das outras línguas que aqui existiam (ORLANDI, 2002, 2005; CELADA, 2002). Assim, nossa tradição escolar sempre priorizou o discurso gramatical (normativo) como base, como condição precípua para estabelecer a relação discente com a língua portuguesa como língua nacional. Esse fato leva, segundo Orlandi (2002, p. 208, grifos do autor), à caracterização de discursos específicos desse processo de escolaridade, uma vez que constituem uma identidade linguística escolar:

[e]sses discursos – esse saber – que ninguém pode deixar de ter, se frequentou a escola, cria o que estamos chamando a “identidade linguística escolar” (I.L.E) que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade”¹¹⁷.

¹¹⁶ A participante refere-se ao artigo acadêmico entregue ao final das aulas de Estágio de Espanhol 2.

¹¹⁷ Segundo Orlandi (2002, p. 207, grifos do autor), esse saber escolarizado nos exige: “[n]ão dizer ‘brusa’ mas ‘blusa’; não dizer ‘nois vai’ mas ‘nós vamos’, não dizer ‘os menino’ mas ‘os meninos’, em suma, saber produzir uma relação com a língua oficial que mostre uma imagem da boa linguagem, da linguagem correta, escolar”.

Essa relação estabelecida pela autora entre “saberes” como “dizeres” sobre o saber evidencia a questão da metalinguagem que, como vimos, predomina no discurso pedagógico e se coloca como o centro do processo de aprendizagem: “[o] objeto aparece refletido nos recortes de uma metalinguagem que se constrói com maior ou menor especificidade, dividindo espaço da instituição” (ORLANDI, 1996, p. 19). Quanto à experiência gramatical (normativa) vivenciada pelos alunos-participantes ao longo de seus anos de estudo, marcados pela aprendizagem formal do português como LN, principalmente pela ênfase na escrita, leva, no contato-confronto com o espanhol, à crença de que o espanhol é uma língua “cultura”. A esse respeito, Celada (2002, p. 234-235) explica que “[...] certos trajetos e circuitos pelos quais ele [o sujeito brasileiro] se movimentou, sobretudo no que concerne à relação que com a escrita travou na escola, são revisitados no processo de aprendizado do espanhol como língua estrangeira”. E, como consequência, uma série de designações acerca do espanhol são consideradas: “[...] designando imaginariamente a diferença que o sujeito sente em relação ao que o funcionamento material dessa língua lhe impõe: ‘língua detalhista – redundante – complicada – rebuscada’” (CELADA, 2002, p. 236).

Há que se considerar, também, a experiência dos aprendizes brasileiros com o estudo do inglês, por meio de sua gramática normativa, na escola. Como explicam Barcelos (1999) e Sousa (2007), esse idioma tem sido trabalhado de forma a priorizar o estudo de sua estrutura gramatical e de seu léxico. A primeira autora ressalta que esse procedimento isola a língua inglesa de seu contexto de comunicação social e a segunda postula que assim o estudante tem dificuldade de fazer-se sujeito dessa/nessa língua:

a concepção do processo de aprendizagem da LI [língua inglesa] que predomina no mundo contemporâneo expande um conceito de língua como instrumento e vincula tal aprendizagem mais a um processo de subordinação a um código do que a um de identificação/subjetivação do sujeito (mediante o assujeitar-se a uma língua). (SOUSA, 2007, p. 61).

Nesse cenário, acreditamos que a forma de contato com o português como LN na escola e a experiência de aprendizagem do inglês vão influenciar, como passamos a acompanhar nos excertos a seguir, a experiência de nossos futuros professores com o espanhol no ensino médio, ou seja, o estudo da gramática normativa.

3.4.1 A experiência com o espanhol no ensino médio

Ao rememorarem a história relativa ao estudo formal do espanhol no ensino médio, nossos alunos-participantes relatam que a gramática normativa, a tradução de textos muito longos e os exercícios de repetição mecânica de estruturas por meio do livro didático, acabaram por ocupar um lugar central e privilegiado nas aulas. Nesse cenário, não havia, por exemplo, espaço para um trabalho de interpretação de textos autênticos ou a discussão sobre as possibilidades de variação linguística no idioma:

[28] **[Cerradino, aluno]:** *El español que aprendí en la escuela fue aquel español del verbo ser, del verbo estar, de los verbos regulares, de las reglas gramaticales, nada de textos. Cuando había textos era para hacer traducciones, aquellos textos enormes para traducir y fue los tres años de esa manera, solo la base estructural de la lengua. [SR1, 7º semestre, grifos nossos].*

[29] **[Beta, aluna]:** *Eran verbos regulares, irregulares, ser, estar, una manera muy culta de decir, por ejemplo: voy llevar [/\lambda/], no sabía llevar [/\z/], llamar [/\y/] eso que ni pasó en la cabeza de la profe, creo. Hablar que existían otras maneras [de pronunciar] y eran canciones y sólo el libro de gramática todo el tiempo haciendo ejercicios, pero HABLA, casi nada. [SR1, 7º semestre, grifos nossos].*

[30] **[Dedeka, aluna]:** *[...] Yo empecé a estudiar el español en el primer año de la secundaria, pero en el primer y según año, era un profesor de Química¹¹⁸ que impartía clases de español. Entonces, no eran clases de español. [...] Él no sabía impartir [clases]. [...] Él solamente ponía verbos para conjugar y aquellos ejercicios estructuralistas y teníamos dudas y él no sabía explicar. [SR2, 8º semestre, grifos nossos].*

Como podemos observar pelos depoimentos anteriores, o espanhol visto no ensino médio prima, ainda, pela prática do método de gramática-tradução. Segundo Gutiérrez Ordóñez (1996), as principais características desse método formalista são as seguintes: 1) a morfologia antecede a sintaxe na ordem de análise; 2) a lição centra-se em conteúdos gramaticais que são explicados de forma exaustiva; 3) os exercícios visam o domínio das estruturas formais da língua e privilegiam a palavra; 4) a tradução é escolhida em função das regras gramaticais estudadas e 5) o léxico (em forma de listas) subordina-se tanto à gramática quanto à tradução. Entretanto, como se percebe, o processo é bastante contraditório, pois a tradição escolar que privilegia essa prática descontextualizada e mecânica da língua, tanto para o português como língua nacional, quanto para a LE, é criticada pelos participantes. Contudo, é da gramática normativa que sentem falta ao concluir a graduação. Essas questões reforçam a crença detectada por Barcelos (1999, p. 166, grifos do autor) em sua pesquisa com

¹¹⁸ Apesar dos constantes protestos dos professores de espanhol, ainda é comum encontrar profissionais não habilitados na área de Letras exercendo a docência nesse idioma, principalmente no ensino não regular.

estudantes de Letras/ Inglês, a de que aprender o idioma estrangeiro é saber sobre a sua estrutura:

[m]etade dos alunos considera que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a esse respeito. A experiência educacional anterior desses alunos exerce grande influência nessa crença. De um modo geral ela é calcada apenas em exercícios gramaticais repetitivos que estimulam a “decoreba” de regras, não abrindo espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem.

Não negamos, em absoluto, a importância do estudo formal e sistematizado do espanhol, principalmente porque estamos formando o futuro professor que precisa conhecer bem essa língua para poder ensiná-la como objeto de trabalho. Mas é preciso evitar a frustração discente ao final da graduação, pois, como nos revela Barcelos (1999, p. 167, grifos do autor): “fica claro o desânimo dos alunos, principalmente porque se aprender línguas é apenas saber gramática, e se eles não a ‘dominam’, então só lhes resta concluir que não sabem a língua”. Esse desânimo está evidenciado em nossos dados, principalmente nas “faltas” expressas por nossos alunos-participantes. Entre essas “faltas” destacamos as que mais se sobressaem em vários momentos da coleta de dados: a falta de “domínio” da gramática normativa; a falta de domínio do léxico; a falta de fluência na língua; a falta de segurança ao falar com alguns professores¹¹⁹ ou com nativos devido ao medo de cometer erros; a falta de identificação com as variedades do espanhol e a falta de uma identidade na LE. A partir da próxima seção, discutimos uma nova abordagem para a língua espanhola na graduação, trata-se, na verdade, de uma possibilidade para encarar essas “faltas” discentes.

3.4.2 Uma nova perspectiva para o trabalho com o espanhol

De nossa parte, acreditamos que uma possibilidade de mudar essa visão tradicional de que aprender um novo idioma limita-se ao “domínio” exclusivo de sua gramática normativa e de seu léxico é trabalhar o funcionamento linguístico-discursivo da língua-alvo, ou seja, seus efeitos de sentido. Nessa perspectiva, Serrani (2005, p. 99) ressalta a

¹¹⁹ A esse respeito, queremos expor a fala de Maria, que em sua entrevista individual, ao final da graduação, assim se posicionou sobre o medo de cometer “erros” diante de alguns professores: “Sobre se sentir o no a gusto hablando español, yo también [...] percibí que hablando con los profesores yo me pongo muy nerviosa, pero hablando con los chicos, con los compañeros de clase y los alumnos del [estágio], yo me ponía más a gusto, más tranquila. [La profesora de la escuela-campo] también me dejaba muy tranquila”.

importância da dimensão estratégica da linguagem, aliada ao processo discurso, como algo produtivo no ensino de línguas:

[t]rata-se de estimular a conscientização da linguagem na qual se entrelaçam a reflexão e a intervenção didática e/ou social (ênfase na sensibilização à discursividade) [...]. O estudo da relação entre língua e discurso não só trará benefícios para o trabalho de leitura e produção de textos, mas também para que as disciplinas de língua cumpram com sua finalidade na formação educativa integral do cidadão.

Essa finalidade de preparar o aluno para o exercício de sua cidadania, propiciando-lhe uma educação linguística sólida, ganha especial relevância no contexto de formação universitária do futuro professor de espanhol. Este, por ter de aprender a língua para ensiná-la depois em sua profissão, precisa realmente conhecê-la. Sob essa ótica, vale a pena destacar um trabalho que vem ganhando espaço nas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem de E/LE em nosso país, baseados na área da psicolinguística: o foco na forma. Finger e Ortiz Preuss (2009, p. 80, grifos dos autores) explicam essa nova maneira de abordar a língua em sala de aula da seguinte forma: “[a] instrução baseada em **foco na forma** (*Focus on Form*) [...] acarreta um envolvimento com o significado que as estruturas veiculam, antes mesmo que alguma atenção formal às estruturas da língua venha a ter lugar na instrução”. O propósito desse trabalho também passa por outro viés, na visão de Villalba (2009), ou seja, o redimensionamento do papel da abordagem comunicativa, que passa a explicitar as formas linguísticas, mas aliadas à diversidade dos gêneros textuais. Nesse sentido, a autora comenta como poderia ser trabalhado o espanhol nessa perspectiva, isto é, a partir de sua condição de proximidade linguística com o português brasileiro:

[a] revisão da abordagem metodológica e a característica linguística do português e do espanhol como línguas muito próximas levam a um novo olhar sobre as noções de conhecimento declarativo e procedimental para usá-las numa abordagem comunicativa mais ampla, lidando com diferentes tipos de textos que permitam focar a forma linguística a partir da discussão e apropriação do sentido (VILLALBA, 2009, p. 99).

A autora também chama a atenção para o fato de que não se pretende utilizar os gêneros textuais com o intuito de que sirvam como (pre)texto para trabalhar as formas linguísticas de maneira isolada, mas buscando a percepção de como essas formas produzem efeitos de sentido variados:

se se considerar a opção por gêneros textuais que permitem o acesso à diversidade textual, cada qual com características formais próprias. Trata-se, pois, de abordar a forma de acordo com o tipo de texto, sem estabelecer de antemão uma espécie de hierarquia gramatical, segundo a qual os artigos antecederiam os pronomes possessivos, mas o par “pretérito indefinido” e “pretérito perfeito” do indicativo seria apresentado ao mesmo tempo por questões de contraste. (VILLALBA, 2009, p. 108, grifos do autor).

A partir dessas reflexões, podemos concluir que enfatizar a forma linguística, buscando seus efeitos de sentido, é uma maneira de os futuros docentes procurarem “entrar” no funcionamento tanto linguístico quanto discursivo do espanhol. Acreditamos nessa possibilidade, pois concordamos com Kulikowski e González (1999, p. 15, grifos dos autores) que “[...] estudar outra língua é entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades, com um ‘já dito’, um interdiscurso que não é nosso e que possibilita a construção de sentidos que lhe são próprios”. Dessa maneira, para que se efetive essa nova ação pedagógica em torno do foco na forma, isto é, a forma usada para construir sentido, é preciso que haja o envolvimento de toda a equipe de professores de espanhol. E pensamos que desde o início do curso de Letras, para evitar a frustração de quem chega ao final da graduação e constata que “dominar” o código não é garantia de poder desenvolver uma identidade no idioma, como explica Andrielly:

[31] [Andrielly, aluna]: [...] A veces siento que no encontré mi identidad en lengua española es como si yo fuera otra persona [...] *estudiar otra lengua extranjera es un otro posicionamiento delante del mundo, otra manera de ver las cosas, otra manera de posicionarse mismo* [...] Pero es algo así, *es como, en otra lengua no soy yo* [...] los problemas lingüísticos a veces podemos solucionar [...] conjugar los verbos y todo, así mismo no tener un posicionamiento en la otra lengua. [SR, I grupo de controle, grifos nossos].

Nas considerações da estudante, fica claro que esse novo posicionamento identitário no espanhol, que ela afirma não ter conseguido, justifica-se devido a essa língua não ter “acontecido” na malha de sua subjetividade (CELADA, 2010b), ou seja, não a “fez” sujeito. Talvez isso ocorra porque muitos aprendizes estão muito mais preocupados em “imitar” o falante nativo do que em “encontrar-se” como brasileiros na LE, como mostra a próxima crença que analisamos a seguir.

3.5 Crenças quanto ao papel do falante nativo

Para iniciar a discussão sobre quem é o falante de uma língua, trazemos uma reflexão bastante apropriada da área da semântica enunciativa. Como postula Guimarães

(2005), somos constituídos em sujeitos pelo funcionamento da língua que falamos e em razão de ser essa língua e não qualquer outra, uma questão política na interpretação do autor:

[o]s falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes *são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam*. Neste sentido falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. *São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação*. Deste modo considero que o falante, tal como o conceito, é uma categoria linguística e enunciativa. [...] considero que o falante não é [uma] figura empírica¹²⁰, mas uma figura política constituída pelos espaços de enunciação. E nesta medida ela deve ser incluída entre as figuras da enunciação. (GUIMARÃES, 2005, p. 18, grifos nossos).

Nesse cenário, essa condição de falante como uma figura política não prevaleceu na opinião de muitos de nossos participantes, tanto docentes quanto discentes, pois ainda há referências à figura idealizada de um falante nativo, cuja produção linguística seria “perfeita”. Esse modelo foi um referencial amplamente utilizado nos processos de ensino-aprendizagem de línguas até a década de 80 do século XX e ainda ressoa nos discursos pedagógicos atuais. Assim, nos perguntamos com Kramersch (2001), Maher (2005) e Celani (2009): quem é o falante nativo? A primeira autora, ao se interrogar sobre o estatuto dessa entidade, nos apresenta três classificações que podem ser utilizadas para entendê-lo: 1^a) o falante nativo de nascimento, 2^a) o falante nativo por educação e 3^a) o falante nativo aceito como membro de uma comunidade por seus falantes nativos.

Na primeira classificação, Kramersch (2001) explica que não basta ter nascido no país onde se fala a língua para ser considerado seu falante nativo, pois se pode nascer em um lugar e imediatamente mudar-se dele ou passar a viver com um grupo ou família que fale outra língua. Quanto à segunda, a autora considera que a educação é capaz de oferecer o *status* de nativo a quem teve acesso à escolarização, mas ela mesma reconhece que é quase impossível mensurar e saber quem pode avaliar a quantidade de conhecimento necessário para dar essa condição de nativo a alguém. Na terceira e última classificação, a preocupação é com a aceitação de um falante por determinada comunidade sociocultural, ou seja, como seu membro. Nessa perspectiva, a estudiosa advoga pela mudança de ênfase do falante nativo para o modelo do falante intercultural, algo que explicamos brevemente.

Ao longo da história dos processos de ensino-aprendizagem, três modelos de falante nativo tem se sobressaído, revelando diferenças significativas quanto ao seu papel, bem como ao da língua e da cultura. O primeiro modelo baseia-se na perspectiva

¹²⁰ Nesse aspecto, o autor diferencia seu conceito da definição ducrotiana de falante como uma figura empírica.

monolinguística e monocultural de educação, uma visão que Kramersch (2001, p. 33) não julga apropriada para a realidade contemporânea de contato entre línguas e culturas, pois considera que:

[a] ideia de um falante nativo, um idioma e uma cultura nacional é, obviamente, uma falácia. Essa aspiração utópica de pertencer a uma comunidade nacional ou multinacional de falantes que falam e pensam da mesma maneira tem levado críticos como Paikeday a propor que o falante/ouvinte nativo ideal na realidade seria uma pessoa monolíngue que teria convivido com um só idioma durante sua vida inteira [...]. Pode ser que este idealizado falante/ouvinte nativo monolíngue, representante do discurso de uma comunidade monolíngue, exista na imaginação, mas não tem se ajustado à realidade¹²¹.

Esse falante nativo referido pela autora, apoia-se em uma herança da linguística estrutural norte-americana, anterior a Chomsky (1965). Esse autor concebe o falante nativo como um ser mítico, idealizado e abstrato, um profundo conhecedor das regras de sua língua e que somente produziria sentenças gramaticalmente corretas. Essa visão monolinguística e monocultural tem sido incorporada aos estudos sobre as línguas e por isso a preocupação com a imitação do falante nativo, em tese um representante legítimo da perfeição linguística. Como considera Rajagopalan (2002, p. 28), “[o] nativo nunca erra. (Há nisso algo espantosamente supra-humano – é o que se poderia chamar de a apoteose do falante nativo em linguística)”. E Kramersch (2001) explica que, de maneira geral, tradicionalmente o falante nativo tem sido considerado como símbolo do que é genuíno e autêntico no idioma.

O segundo modelo de falante nativo apoia-se na perspectiva multilinguística, ou seja, prevê o conhecimento de muitas línguas por parte de um indivíduo ao longo de sua vida. Contudo, esse modelo continua adotando a mesma concepção anterior de falante, ou seja, uma figura idealizada. Apesar do prefixo “multi” indicar possibilidade de contato entre várias línguas, esse processo ocorre de maneira isolada, pois o conhecimento é visto:

[d]e forma separada, em compartimentos independentes entre as línguas e de tal modo que os conhecimentos prévios que o indivíduo adquiriu sobre a primeira língua estrangeira que estudou não influenciam nem determinam o processo de aquisição das línguas estrangeiras seguintes que vai aprendendo. (RIVILLA, 2005, p. 635).

Finalmente, o terceiro modelo fundamenta-se na perspectiva pluricultural e plurilinguística de educação e não considera o falante nativo como modelo ideal a ser seguido,

¹²¹ Uma prova de que o monolingüismo é uma visão educativa ultrapassada, é a afirmação de Grosjean (1994/2008, p. 163) de que “o bilingüismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as faixas etárias e em todas as classes sociais. Na verdade, estima-se que metade da população mundial é bilingue”.

mas como um usuário hábil que atue de forma competente no idioma. De acordo com Kramsch (2001, p. 33), citando Garfinkel (1971), esse falante é, precisamente, a figura do falante intercultural. E está representada por pessoas “que vão adquirindo, ao longo de sua vida, toda uma gama de normas de interpretação que utilizam, consciente e cuidadosamente, segundo os diversos contextos sociais onde moram e com as quais chegam a entender o mundo que lhes rodeia”. Embora essa perspectiva contemple o sujeito intencional da pragmática e prescindida do fato de que a língua não é transparente ao sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1997, 2004), é válida por privilegiar a discussão sobre o falante intercultural. Contudo, mostramos, a seguir, como a figura idealizada do falante nativo ainda está presente em sala de aula, tanto na concepção de discentes quanto de docentes. Começamos pelas opiniões dos primeiros.

3.5.1 Quanto às crenças dos discentes sobre a figura do falante nativo

Em nosso contexto de pesquisa, detectamos a crença, ainda muito presente nas discursividades de nossos futuros professores de E/LE, de que falar a língua-alvo pressupõe imitar o falante nativo, algo que se mostrou bastante recorrente em nossos dados. Em nosso Q1, por exemplo, Ceje e Fernando marcaram, entre as opções oferecidas para cursar Letras/Espanhol, “falar ‘igual’ a um hispano-falante” como uma de suas pretensões quando ingressaram na graduação. Essa visão ainda se manteve na opinião de Fernando até o 5º semestre do curso quando, por meio de uma auto-avaliação escrita, nos revela: “[...] La presencia del profesor nativo nos inspira (motiva) y puede cumplir bien el papel de nos direccionar para una opción, para una variedad [...]”. Para esse participante, essa entidade representa uma autoridade no sentido literal, pois é capaz, inclusive, de “direcionar-lhe”, eficazmente, na escolha por uma das variedades linguísticas do espanhol. Vale lembrar que se o professor nativo hispano-falante não tiver uma visão educativa plurilingüística e pluricultural para o ensino de E/LE, o máximo que vai conseguir é fazer sobressair a sua própria variedade para os aprendizes, fazendo-os pensar que ela é a “correta”.

Em outros instrumentos de coleta de dados, o aluno Fernando, provavelmente influenciado pelas discussões sobre o modelo de falante intercultural, realizadas na sessão reflexiva (SR1) que discutiu o texto intitulado *El privilegio del hablante intercultural* (KRAMSCH, 2001), revela um posicionamento de desapego à figura do falante nativo e o questiona, como podemos observar nos excertos seguintes:

Quadro 3.5.1.1: Percepções do estudante Fernando sobre o falante nativo

Instrumentos utilizados	Identificações registradas
SR1, 7º semestre.	[...] Cuando empecé los primeros contactos en la facultad en el idioma español, yo constesté una pregunta de una profesora [sobre] cuál sería el principal objetivo [...] una particularidad, un deseo particular sobre el idioma y yo <i>contesté diciendo que a mí me gustaría mucho hablar como un nativo</i> . Eso ejemplifica bien tal vez esta parte, ¿el hablante nativo es el argentino, el venezolano, el cubano, español? ¿Cuál? ¿Todos, entonces? [...]. Y la profesora dice “no, no, vas a leer mucho y vas a ver que estás fuera de contexto”. [grifos nossos].
SR1, 7º semestre.	<i>Ya no quiero más hablar [como si fuera un hablante nativo], tengo así una cierta admiración por la manera como los argentinos hablan</i> . Yo suelo decir que los hablantes argentinos son los más “cariocas que eu conheço” porque los cariocas para nosotros brasileños tienen una manera peculiar de hablar [...]. [grifos nossos].
Entrevista individual, 8º semestre.	[...] <i>En relación a la perfección, pregunto: ¿Qué es un hablante nativo? ¿De qué región estamos hablando? ¿Cuál es el grado de conocimiento de la lengua de un hablante nativo? ¿En qué espacio sociocultural se encuentra este hablante?</i> [...]. [grifos nossos].

A informação de Fernando de que uma professora o advertiu, no início da graduação, sobre a crença de querer falar como se fosse um nativo indica que essa discussão esteve presente ao longo do processo de formação acadêmica. Contudo, acreditamos que essa temática foi intensificada nas aulas de estágio, e em especial na SR1 que abordou a questão do privilégio do falante intercultural. Assim, vemos nosso participante se fazer as perguntas anteriores, todas muito semelhantes às que Kramsch (2001) também faz em seu texto. Nesse sentido, não sabemos, realmente, se Fernando assume uma postura crítica e ou se está apenas, como comenta a professora Cecília Valdez em depoimento, repetindo as ideias dos autores: “[o]s professores têm de estar atentos para perceber até que ponto os alunos se apropriaram das teorias estudadas ou se não é uma mera repetição dos textos lidos e discutidos com os professores em sala de aula”. Em todo caso, fazemos uma aposta de que a repetição, em uma perspectiva discursiva, não significa, meramente, só uma repetição, pois “ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento etc.” (ORLANDI, 2002, p. 208).

Queremos registrar, a partir de agora, outra crença relacionada com a figura do falante nativo como ideal a ser seguido na aprendizagem do espanhol. Trata-se da aluna Beta que se mostra, desde o início de seu processo formativo, muito apegada a esse modelo abstrato de nativo como referência para sua produção linguística em espanhol. Acompanhemos sua trajetória por meio de alguns de seus depoimentos em diversos momentos da coleta de dados:

Quadro 3.5.1.2: Percepções da estudante Beta sobre o falante nativo

Instrumentos utilizados	Identificações registradas
Entrevista grupal, 6º semestre	[...] Entré en la facultad pensando en hacer español no para ser profe, sino para aprender y <i>intentar hablar de la manera más próxima de un nativo posible</i> . [grifos nossos].
Entrevista grupal, 6º semestre	[...] No como si fuera una nativa, pero me gustaría hablar muy bien español, no para decir que hablo como un nativo, porque yo creo que no es bueno y <i>no es posible hablar perfectamente como un nativo</i> , pero quiero hablar bien. [grifos nossos].
SR2, 8º semestre	[...] intentar hablar lo mejor posible, no para imitar [al nativo], pero para ser entendido.
Entrevista individual, 8º semestre	Como soy una persona perfeccionista, creo que se debe buscar acertar lo máximo que se pueda, <i>buscar [estar] cerca de la perfección, perfecto creo que jamás va a ser porque como ya ha dicho no es posible perder completamente los rasgos de brasilidad</i> , pero me preocupo en <i>hablar lo más correcto</i> ¹²² y <i>más próximo de un nativo posible</i> , pero igual, creo que eso no es posible [grifos nossos].

É interessante registrar que a estudante Beta, por meio do Q1, aplicado no 3º semestre da graduação, não marcou a opção “Falar ‘igual’ a um hispano-falante”, mas revelou, na entrevista grupal, que possuía essa intenção quando na universidade ingressou e não se formar para ser professora de espanhol. Lembremos, neste momento, da epígrafe que abre este capítulo e na qual a referida participante afirma que “optou” pela variedade castelhana peninsular do espanhol porque a considera como a mais importante, a mais geral e a mais difusa no universo hispânico: “creo que hablo más cerca del castellano de España. Esta para mí es la más importante porque es como si fuera una manera general de hablar español

¹²² O enunciado “hablar lo más correcto” é uma referência explícita à gramática normativa, aqui seu caráter de prescritividade se destaca.

[...] entonces eligí una manera de hablar que escucho demasiado, más que las otras y por eso intento seguir como hablan los españoles, el castellano”.

Como se percebe, quanto ao fato de ser brasileira e revelar características dessa brasilidade¹²³ em sua produção linguística, parece-nos que Beta vê essa condição como algo negativo, como uma espécie de barreira que a impediria de falar como se fosse uma nativa de espanhol (“perfecto creo que jamás va a ser”). Uma tentativa de deslocar-se da figura do nativo parece ocorrer quando essa estudante comenta que pretende falar “para ser entendida”. Contudo, em outro enunciado seu propósito de imitação dessa entidade volta a se mostrar: “pero me preocupo en hablar lo más correcto y más próximo de un nativo posible, pero igual, creo que eso no es posible”. Diante do exposto, podemos entender que a aluna atribui a impossibilidade de falar como uma nativa hispânica por sua condição de brasileira¹²⁴ que, nesse caso, parece que está sendo negada.

Em face do exposto, podemos dizer que os enunciados de Beta nos revelam sua concepção de falante nativo ideal, um ser que possuiria uma competência linguística “perfeita”. Nos moldes de uma educação monolíngüística e monocultural, essa concepção é fomentada, pois, como nos mostra Maher (2007, p. 72, grifos do autor), “[...] este ‘falante nativo e sua competência’ [é] [...] uma [forma de] abstração. Como uma abstração idealizada: o que está por detrás da definição de Bloomfield¹²⁵ [...]”. Em uma perspectiva que considera o falante como um ser real, de carne e osso, vale lembrar que Hymes (1995) contrapõe o falante-ouvinte abstrato e idealizado de Chomsky (1965), ao falante-ouvinte real (possuidor de uma competência diferenciada e pertencente a uma comunidade linguística heterogênea).

Nesse cenário, nos processos de ensino-aprendizagem de línguas essa crença se mostra também presente na prática pedagógica docente, pois ainda há professores que acreditam que os alunos devem se espelhar na figura do falante nativo como modelo de “perfeição” linguística a ser alcançada.

¹²³ Em sua entrevista individual, ao ser perguntada sobre quais eram as características da brasilidade mais difíceis de ocultar na produção em espanhol, Beta explica: “Creo que los verbos y los pronombres, a veces se percebe que una persona es brasileña cuando se pronuncia, cuando se conjuga un verbo, en la hora de hablar o [usar] los pronombres mismo”.

¹²⁴ Voltamos a essa discussão no próximo capítulo deste trabalho.

¹²⁵ Essa visão bloomfieldiana contextualiza-se na explicação sobre as características da competência do falante bilíngue.

3.5.2 Quanto às crenças dos docentes sobre o modelo de falante nativo

Para duas de nossas participantes-docentes, as professoras Carmen Rojo e Clara, o falante nativo ainda está ligado à figura mítica e perfeita do falante-ouvinte ideal. Essa crença encontra respaldo na concepção monolíngüística e monocultural de educação, ou seja, na ideia de que uma pessoa pode passar toda a sua vida tendo conhecimento apenas de uma língua e de uma cultura. Assim, nos excertos que se seguem, reproduzimos um trecho de nossa entrevista com a professora Carmen Rojo, na qual discutimos o papel da identidade linguística brasileira na produção discente em espanhol:

[31] **Pesquisadora:** Professora, você concorda que há essa aproximação [com as variedades diatópicas do espanhol] por parte do aprendiz, mas este vai ser sempre um brasileiro falando espanhol? Ele nunca vai deixar a sua identidade de brasileiro, de falante de português brasileiro, quer dizer, poderá se aproximar de uma das variedades, mas nunca vai incorporar 100% aquela variedade? Sempre ao falar nós vamos identificar que é um brasileiro falando espanhol?

[**Carmen Rojo, profa.:** Nem sempre, *há brasileiros que falam perfeitamente como se fossem nativos*, eu acho que não há problema. *Agora se a gente for falar em aspectos culturais aí já é diferente*. Aspectos culturais eu acho que a cultura da gente a gente nunca esquece. Cultura faz parte uma comida, uma forma de agir em determinado momento [...]. [Entrevista, grifos nossos].

A crença de que é possível falar “perfeitamente” como um nativo não leva em conta “que no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc.” (MAHER, 2007, p. 72). A autora faz essas considerações quando se pergunta quem é o falante nativo, tomado como modelo, e que supostamente teria um “controle” linguístico de sua produção.

Desde que foi criado o curso de Letras/ Espanhol no estado de Goiás, temos tido, de forma quase que predominante, um público formado por alunos brasileiros em sala de aula. A exceção fica por conta da presença de três licenciandos hispano-americanos, dos quais apenas um chegou a concluir, efetivamente, a graduação. Como vimos na crença sobre a concepção de língua, nossos alunos se ressentem de não terem “dominado” a gramática normativa do espanhol ao longo dos quatro anos da graduação. Perguntamo-nos, então, com Kramsch (2001, p. 23): “[a] quem podemos designar falante nativo? Tanto a criança quanto o adulto? Tanto o professor universitário quanto o trabalhador na linha de montagem? E que norma de falante nativo deveríamos ensinar?” Considerando nosso cenário de aprendizagem formal do espanhol para o exercício da docência em Goiás, vemos como válida a necessidade

de se discutir o privilégio do falante intercultural (um ser real, de carne e osso) para que os alunos não sofram tanto com a busca de um falante nativo ideal, algo que não contempla a dinâmica das múltiplas relações sociais na contemporaneidade.

Outra questão que vale a pena destacar é que a língua não é somente um instrumento de comunicação, um sistema linguístico isolado da cultura. Essa última, por sua vez, reveste-se de complexidade, pois, como postula Laraia (2007, p. 63), “uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”. Assim, podemos dizer que a relação entre língua e cultura é de inseparabilidade, uma vez que, como argumenta Guillén Díaz (2005, p. 838): “[l]íngua e cultura nos são apresentadas como um todo indissociável porque a todo fato de língua subjaz um fato de cultura e porque todo fato de língua se estrutura em função de uma dimensão social e cultural”. Elucidando melhor essa questão, Rodríguez (2005) explica que as características linguísticas devem ser tratadas como elementos culturais e, por outro lado, a língua é o veículo que a aprendizagem da cultura requer.

Nesse sentido, acreditamos que a exposição dos futuros professores ao espanhol não deve implicar na negação de sua condição de brasileiros. Dessa forma, procuramos atenuar a preocupação em falar “perfeitamente” como se fosse um nativo e ressaltar que se pode falar muito bem o espanhol, assumindo que se é brasileiro(a). Quanto à relação língua e cultura, como vimos na seção 3.2 deste capítulo, os alunos de níveis intermediários, especialmente os de Letras, já reconhecem que o espanhol é uma língua de imensa riqueza cultural. É o que constata Sousa (2007, p. 119, grifos do autor) ao explicar a nova relação do aprendiz brasileiro de E/LE com esse idioma a partir da criação do MERCOSUL: “em muitas discursividades sobre essa língua, o que aparece em destaque é sua relação de abertura à variedade, às variantes, ao regional, à *cultura* [...]”. Assim, parece-nos, importante que nossos graduandos de espanhol também percebam que não há como desvincular os construtos língua e cultura.

O próximo exemplo que queremos mostrar são as opiniões da professora Clara. Essa docente considera, em entrevista, que por sua condição de hispano-falante representa um modelo a ser seguido pelos alunos na aprendizagem do espanhol. Afirma, ainda, que isso ocorreu, principalmente, com os sujeitos-aprendizes dos níveis iniciais e com aqueles que haviam estudado durante mais tempo com ela. Acompanhemos, em suas palavras, o que pensa a esse respeito: “[...] sendo nativa, eles [os alunos] se sentiam seguros e usavam a minha variedade [...]. Creio que isso influenciou demais na seleção dos alunos [...]”. A professora Clara nos informou, em depoimento, que chegou ao Brasil com 10 anos de idade, mas,

mesmo assim, se considera como uma representante legítima de sua LM. Nessa perspectiva, acredita no privilégio de nascimento para atestar a condição de nativo a um falante da língua (KRAMSCH, 2001). Contudo, Fernanda, uma aluna-participante de nosso II grupo de controle, pontuou que se identificava com a forma de falar da referida docente, embora esta, em sua opinião, “[...] ya había perdido un poco [su variedad nativa de español] por tantos años aquí en Brasil, pero creo que ella me ha influenciado bastante”.

Em outro momento da entrevista, ao ser perguntada como se forma a identidade linguística do futuro professor de E/LE no Brasil, ou seja, que variáveis podem atuar nesse processo, a professora Clara reitera, mais uma vez, a autoridade do falante nativo de nascimento e do professor nativo: “[...] [o]utros acabam usando as variedades do primeiro professor e outros, quando têm aulas com um professor nativo, tentam usar igual a dele, por terem a certeza que ele, por ser nativo, está usando uma variedade ‘correta’”. Como se percebe, a concepção de que o falante nativo é uma figura “perfeita”, alguém que nunca erra, indica a visão em “[...] uma entidade plenamente totalizada, [...] pura, incorruptível, autêntica e estável” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 30). Nesse sentido, acreditamos que essas opiniões docentes, de alguma maneira, podem ter contribuído para propagar a crença de que o falante nativo é o modelo ideal a ser seguido no processo de aprendizagem do espanhol. A esse respeito, Barcelos (1999, p. 174, grifos do autor) assevera que:

[o]s próprios professores do curso de Letras deveriam procurar investigar suas abordagens de ensino e suas crenças a respeito de aprendizagem de línguas. [...] suas falas são muito importantes para os alunos e podem influenciar suas ações ou senão seu *dizer*. Além disso, investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes os professores partem do *pré-conceito* de que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante.

Com relação à questão de que o falante nativo usa uma variedade “correta”, como considera a professora Clara, vale destacar, com os autores Grosjean (1994/ 2008) e Maher (2007), que os falantes bilíngues usam as línguas que conhecem com diferentes finalidades. Também com diferentes pessoas e em diferentes situações, por isso, não têm uma competência global e irrestrita em todos os âmbitos comunicativos dessas línguas. A última autora, inclusive, destaca que podem ser exercitadas as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) de forma diferente e limitada tanto na LM quanto na LE. Assim, há assuntos, temas, conceitos, situações, práticas que não conseguimos “dominar”, mesmo que conheçamos o sistema linguístico com propriedade.

Quanto ao fato de os alunos conviverem mais tempo com determinado professor, as OCEM (MEC, 2006, p. 137) preveem que essa situação pode influenciar-lhes em sua produção linguística, mas não mencionam o fato de o docente ser nativo ou brasileiro: “[c]omo em geral, os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo”. Esse fator tempo, na relação de convivência entre professores e alunos, também pode ser usado para disseminar velhas crenças, como essa sobre o falante nativo como um ser idealizado. Dessa forma, entendemos que essa visão de falante nativo como entidade “mítica” e “perfeita” precisa ser superada e substituída pela figura do falante intercultural, como vemos a seguir.

3.5.3 A figura do falante intercultural no estudo de línguas

Na abordagem intercultural nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, o sujeito-aprendiz é visto como um falante intercultural devido à multiplicidade de fatores que envolvem a sua história de vida e a sua formação acadêmica. Nesse sentido, Kramsch (2001, p. 34) nos convida a redimensionar nosso olhar sobre a produção não-nativa nos seguintes termos: “considerar a produção linguística dos estudantes como produtos culturais propriamente ditos”. Assim, a referência, segundo a pesquisadora, deixa de ser a norma vista como única forma “correta” e “perfeita” do falante nativo. E passa a considerar a produção como fruto das interpretações diversas que podem ser dadas pelos aprendizes de LE devido à sua visão de mundo e às suas experiências linguísticas e socioculturais.

Como já tivemos oportunidade de afirmar na parte introdutória desta tese, em nosso contexto de formação universitária do futuro professor de E/LE, a postura que esperamos fomentar é a intercultural. Principalmente por considerá-la adequada para o (re)conhecimento de nossas próprias manifestações linguísticas, identitárias e socioculturais a partir do outro. A esse respeito, Gaias (2006, p. 74) defende um ensino de LE centrado no desenvolvimento da competência intercultural, mas considera a necessidade de que o alunado desenvolva: “uma consciência cultural crítica, cuja intenção não é imitar o nativo, mas sim a tomada de consciência de suas próprias identidades, a valorização de sua própria cultura e o respeito às culturas estrangeiras”. Essa tomada de consciência intercultural das diferenças e semelhanças existentes entre as diversas línguas e culturas, possibilita que haja o desenvolvimento da competência intercultural, entendida da seguinte forma por Olivèras (2000, p. 38):

[c]omo parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira, [a competência intercultural] identifica a habilidade de uma pessoa de atuar de forma adequada e flexível ao se deparar com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas. A adequação e a flexibilidade implicam possuir um conhecimento das diferenças culturais entre a cultura estrangeira e a própria; além de ter a habilidade de poder solucionar problemas interculturais como consequência de tais diferenças [...].

Vale a pena destacar que o encontro intercultural não está livre de conflitos, dilemas e contradições, ou seja, são situações naturais haja vista o movimento pendular identitário (mesmidade *versus* outridade) no qual estamos constantemente imersos como sujeitos da(s) língua(s)¹²⁶. Dessa forma, temos uma relação que ora nos aproxima do outro, ora nos afasta dele, mas interpretar os comportamentos linguísticos e culturais dos falantes da língua-alvo não pressupõe imitá-los. Essa é a postura defendida por Guillén Díaz (2005, p. 849), ao mostrar que o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais em sala de aula:

[n]ão está orientado para que os alunos cheguem a se comportar da mesma forma que faria um falante nativo, reproduzindo seus comportamentos de forma mimética, mas que saibam decodificá-los e compreendê-los através do recurso aos referentes próprios, os conhecimentos prévios, as vivências e experiências próprias na perspectiva dos contatos interculturais.

Em face do exposto, o contato e/ ou confronto¹²⁷ com outras línguas e outras culturas pressupõe envolvimento, disposição para discutir e negociar com as diferenças, atitudes interculturais que pressupõem mudança de atitude e enfrentamento de adversidades e juízos de valor que levam a preconceitos. Para superá-los é necessário fomentar o desenvolvimento da competência intercultural, pois essa “capacita o indivíduo para superar conflitos culturais e refletir sobre a veracidade dos estereótipos culturais” (GAIAS, 2006, p. 74).

Quando relacionamos o papel da interculturalidade com a questão da ressignificação identitária dos sujeitos-aprendizes, principalmente se considerarmos que a aprendizagem da língua estrangeira supõe processos de identificação, percebemos que o estudante vai tendo mais condições de entender melhor a mesmidade a partir da exposição à alteridade que representa o contato-confronto com a língua e culturas outras. É o que postula Brun (2004, p. 81) quando afirma que:

¹²⁶ No próximo capítulo, discutimos essa condição do sujeito como ser das línguas, segundo a perspectiva das que o constituem como tal: a nacional, a materna, a segunda e a(s) estrangeira(s) (PAYER; CELADA, no prelo).

¹²⁷ Pensando no contexto brasileiro de ensino de E/LE, Fanjul (2004) considera que os conflitos interculturais podem ser enriquecedores no processo de contato entre as nossas línguas, o português brasileiro e o espanhol.

[d]e fato, a partir do contato intercultural existe uma relativização de valores. É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura materna. Um banho cultural como aquele provocado pela situação de aprendizagem de uma língua faz desencadear uma reorganização identitária.

Essa reorganização identitária é um tópico chave em nosso trabalho, pois os alunos brasileiros vão aprendendo como ressignificar sua(s) identidade(s) no estudo formal do espanhol, discussão que voltaremos no próximo capítulo deste texto. Passamos, a seguir, a mostrar a crença de que em processo de imersão cultural no país da língua-alvo, a aprendizagem do idioma ocorreria de forma eficaz e completa.

3.6 Quanto às crenças de discentes e docentes sobre o processo de aprendizagem do espanhol

Segundo Barcelos (1999), muitos alunos ainda nutrem a crença de que se visitarem o país que fala a LE vão encontrar um lugar de paz e harmonia onde os falantes são sempre receptivos, amáveis e colaborativos com os estrangeiros. Essa crença relaciona-se diretamente com a que considera o falante nativo como um modelo ideal a ser seguido, mas o foco agora é o país ou países de origem da língua-alvo. Acredita-se que somente por estar imerso em sua vida e em sua cultura, já seria uma garantia para na língua se expressar bem. Passamos a apresentar alguns depoimentos que indicam a referida crença nas opiniões de discentes e docentes.

O aluno Fernando demonstrou, quando cursava o 5º semestre da graduação, em sua auto-avaliação escrita, uma vontade utópica para nossa realidade goiana de ensino de E/LE em uma universidade pública: o desejo de viajar por todos os países hispânicos e visitar cada uma de suas ruas como condição para ter conhecimento das variedades diatópicas desse idioma. Em suas palavras ele nos diz: “Caminar por todas las calles de todos los países hispanohablantes sería, la manera perfecta de se entrar en contacto con esta lengua y sus variedades [...]”. Esse discurso é também compartilhado por outros colegas de Fernando, em diferentes etapas do processo de formação universitária. O estudante Cerradino, por exemplo, quando cursava o 7º semestre do curso, ao ser questionado pela professora Cecília Valdez, na SR1, se possuía as competências pragmalingüística e sociopragmática (KRAMSCH, 2001)¹²⁸,

¹²⁸ Segundo Kramsch (2001, p. 31), “[...] os estudantes deverão desenvolver a competência pragmalingüística própria dos falantes nativos, isto é, atribuir às estruturas linguísticas a mesma força pragmática que os falantes nativos, mas deverão ter a liberdade de adotar a competência sociopragmática do falante nativo, isto é,

afirma que não. E ele explica por que ao expor sua opinião nos seguintes termos: “Creo que una mayor inmersión en un contexto real, no sólo en la facultad, no sé, hablar con más nativos o estar en un país de habla [española]”. Há ainda, a posição das discentes Maria e Andrielly. A primeira avalia que desenvolver novas identidades no contato com a LE somente seria possível em processo de imersão cultural e a segunda destaca o processo interativo com os nativos, nessa situação, como condição para tornar-se uma falante eficaz do idioma:

[33] **[Maria, aluna]:** [Sobre adquirir] nuevas identidades creo que eso se da por un contacto más real con la lengua. *Puede que una persona viviendo en un país que habla español, a veces mucho tiempo, ella puede adquirir una nueva identidad, pero también tiene su identidad de LM* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[34] **[Andrielly, aluna]:** Yo pienso, puede ser una falsa creencia, después de cuatro años será una vergüenza, *pero pienso que cuando vaya a un país, tengo muchas ganas, creo que me va a ayudar muchísimo*. Creo que unas semanas, unos meses fuera estudiando [...] sería muy bueno, [...] *volvería más segura para hablar [...]*. No tanto por las correcciones lingüísticas, pero, por el contacto, *estar allí todo escrito en español y los nativos e interactuarme*. Yo creo que [...] me sentiría más segura, logrando una buena interacción con los nativos, comprando cosas, saliendo por la ciudad y consiguiendo leer las cosas [SR, I Grupo de controle, grifos nossos].

Fica claro como o desejo de estar imerso culturalmente no país da língua-alvo é forte, pois essa crença está amplamente disseminada no imaginário do aprendiz brasileiro de línguas, já que é veiculada e fomentada em cursos de idiomas, escolas e até mesmo em universidades. Considera-se que o conhecimento pleno do idioma somente poderá ocorrer se o aluno estiver no país de origem da língua-alvo, isto é, ao se “respirar”, durante o tempo em que se esteja lá, os ares da língua. Em sua pesquisa, Barcelos (1999, p. 169) constata que “a imagem que o informante tem do exterior é de um lugar idealizado em que se oferece uma aprendizagem sem problemas e sem riscos. Para ele as situações se encarregarão de fazer o serviço por ele”. Essa visão fica realmente expressa nos discursos de nossos alunos-participantes, como vimos anteriormente, mas também na opinião da professora Carmen Rojo:

[35] **Carmen Rojo:** [...] Eu até recomendo para os alunos: bom, você quer uma variedade linguística de onde? Ah, de tal país, de tal região, *então vai morar, vai passar uma temporada lá para você conhecer culturalmente o país e através disso poder saber o porquê dos porquês de muitas coisas [...]* [Entrevista, grifos nossos].

Essa crença no poder do lugar de origem da língua, como pontua Barcelos (1999, p. 170, grifos do autor), “[t]em como principal fonte, conforme detectamos [em nossa] pesquisa, os professores de línguas, anteriores e atuais, que aconselham os alunos a se aperfeiçoarem *lá fora*”. Logicamente, reconhecemos, com a autora, a importância desse contato com a língua em algum país que a fale. Destacamos, principalmente, a experiência e a segurança que o aluno pode adquirir, tanto do ponto de vista sociopragmático quanto pragmalinguístico, por estar em processo de interação real com os nativos. Contudo, tememos que essa crença leve o aluno a pensar, equivocadamente, que sua produção linguística só pode ser aperfeiçoada se estiver no país da língua-alvo e deixe de investir em possibilidades concretas de aprimorá-la na universidade, em situação pedagógica. Sabemos que não há garantia de que estar no país que fala a língua estrangeira garanta, de fato, sucesso em sua aprendizagem. Observemos como a postura da professora Cecília Valdez nos ajuda a ver que as competências linguística e comunicativa podem ser adquiridas aqui no Brasil pelos alunos como fruto de seu esforço e dedicação aos estudos:

[36] [Cecilia Valdez, profa.]: [...] Si nosotros nunca nos inmergimos en una cultura, en una variedad, si no vamos nunca a algún país de habla española, ¿nunca vamos a ser competentes? ¿No podemos ser competentes estando aquí en Brasil y aprimorándonos día a día? Entonces vamos a discutir eso, porque si no, queda con la sensación de que “si nunca voy a ningún país, jamás seré un buen hablante de español”. Porque vuestras opiniones me podrían dejar esta conclusión [...]. [SR1, 7º semestre, grifos nossos].

As opiniões da docente fazem ressoar as reflexões acerca da questão de que cabe à instituição formadora ensinar bem o funcionamento linguístico da língua espanhola para mostrar como a forma deve estar a serviço da produção de sentidos. Em face do exposto, consideramos também relevante apresentar as considerações de uma participante colaborativa que, na SR1 que debatia o tema do falante intercultural de Kramersch (2001), respondeu ao questionamento da coordenadora do encontro, a professora Cecília Valdez. A estudante postula que há formas de se conhecer as variedades do espanhol, mesmo sem estar em situação de imersão cultural ou em contato direto com falantes nativos no Brasil. Ao ressaltar a importância da autonomia discente, relacionada com o uso de novas tecnologias, a participante expõe sua opinião:

[37] **[Participante colaborativa, aluna]:** [...] Hay también la cuestión de la autonomía del alumno de buscar otros medios, hay ahí los medios de comunicación, las películas, los telediarios, las revistas, todo esto que se consigue por internet. Volviendo a la pregunta que hiciste [Cecilia Valdez], yo *creo que en este punto es posible sí un hablante de Brasil que no va al país, que no tiene contacto con nativo conocer estas variedades a partir de los medios de comunicación que están accesibles*, [pues] es una forma de que el mundo se quede más cerca [de] las personas. [SR1, 7º semestre, grifos nossos].

Luzza, uma aluna do I grupo de controle, também reitera o ponto de vista anterior, ou seja, considera que no Brasil, mesmo em processo formal de aprendizagem, é possível aprender bem o idioma estrangeiro. Também destaca que é factível que um sujeito-aprendiz chegue a adquirir uma voz¹²⁹ própria na língua-alvo, ou seja, uma identidade nessa língua, mesmo estando aqui no Brasil e não no exterior:

[38] **[Luzza, aluna]:** [...] En cuanto a la creencia de que si voy a un país nativo voy a hablar mejor, yo creo que la diferencia es: cuando nosotros tenemos contacto y practicamos nosotros mejoramos, si oímos todo el tiempo, si tenemos contacto. Pero no creo que necesito ir a un país para que tenga voz en la lengua española [...]. [SR, I grupo de controle].

Diante do exposto, concordamos que a internet realmente pode se tornar uma grande aliada no trabalho de conscientização sobre a variação linguística do espanhol e também na apresentação das variedades diatópicas desse idioma. Essa ferramenta tecnológica, sendo aliada da didática, facilita distintos contatos com pessoas e situações em todo o mundo. As universidades também investem cada vez mais em contatos virtuais como fontes de interação e de pesquisa, pois podem ser realizados intercâmbios de distintas naturezas entre alunos e professores, bem como entre alunos e alunos. Também existem *sites* educativos e vídeos no *YouTube* que permitem praticar a língua em múltiplos contextos: *MSN*, *twitter*, *skype*, fórum de debates, *chats* etc. Além disso, há também filmes de longa e curta-metragem, músicas, documentários, entrevistas, gravações em áudio, programas de rádio e TV e tantas outras situações autênticas que retratam a vida dos nativos hispano-falantes e que podem ser utilizadas tanto em sala de aula quanto fora dela. Essa prática pode servir para fomentar a postura intercultural nas relações entre os sujeitos-aprendizes e a LE, marcados por histórias, vivências e culturas diferentes. As crenças que apresentamos a seguir se referem à relação língua e variação.

¹²⁹ Abordamos a questão da voz identitária em língua espanhola no próximo capítulo deste texto.

3.7 Quanto às crenças dos discentes sobre as variedades do espanhol

A crença relacionada com as variedades do espanhol suscita uma discussão antiga no cenário brasileiro de estudo desse idioma, a suposta existência de duas entidades dicotômicas: um espanhol da Espanha e um espanhol americano, questão tratada por Fanjul (2004) na categoria de mito. Como vimos no capítulo anterior, no depoimento de número 5, essa crença foi manifestada por um aluno de nosso I grupo de controle, ao finalizar a disciplina de Variedades. Este se mostra surpreso com o fato de que “mesmo na América Latina a língua espanhola apresenta suas variedades”. Nesse contexto, podemos observar que a tendência em limitar o espanhol a dois espaços geográficos compactos, a Península e a América, também foi manifestada pelo grupo que participou longitudinalmente desta pesquisa.

No terceiro semestre do curso, por meio do Q1, nossos futuros professores de E/LE foram propositalmente perguntados sobre qual espanhol consideravam que tinha maior prestígio no mundo hispânico, questão que previa as duas localidades referidas anteriormente como opção. Dos 9 respondentes selecionados para esta pesquisa, 5 deles afirmaram que a variedade da Espanha é a de maior prestígio. Na parte que previa a exposição de motivos para justificar a escolha, as respostas mesclaram “espanhol da Espanha” (questão linguística) com “país Espanha” (divisão político-geográfica). Entre os motivos da preferência pelo espanhol da Espanha figuram os seguintes: “tem maior prestígio”; “é mais tradicional”; “porque o espanhol originou na Espanha”; “por ter sido de onde surgiu o idioma”. Ao fazerem a referência ao país Espanha, as respostas foram as que se seguem: “[país] pioneiro na língua, por isso original”; “A Espanha, devido [à] ênfase dad[a] a ela nos estudos e pela sua história”; “[...] Todos que querem ter mais contato com a língua acabam indo para lá”.

Quanto aos 3 alunos que afirmaram que o prestígio linguístico do espanhol estava no espanhol americano, as razões apresentadas foram as seguintes: “porque as maiores variedades ocorrem nesses países e são as mais próximas” e “as variedades hispano-americanas são as mais importantes por influência dos nossos vizinhos”. A opinião do aluno Fernando, quando cursava o quinto semestre da graduação, por meio de sua auto-avaliação escrita, coloca-nos uma questão paradoxal vivida em muitas realidades educativas de nosso país. Trata-se do reconhecimento da importância de se aprender espanhol no Brasil para estabelecer contato com nossos vizinhos hispano-americanos, por causa do MERCOSUL, mas o desejo de aprender um espanhol peninsular: “[...] Mi opción, sin embargo, es para el español

de las regiones peninsulares, sin que esto signifique rechazo por el español americano, incluso a mí me gusta mucho el español de la Plata”.

No tocante à questão do preconceito às variedades do espanhol, excluindo a variedade castelhana peninsular, uma das concluintes da graduação do II grupo de controle assumiu que tinha preconceito com relação a algumas delas quando ingressou no curso de Letras e que inclusive achava-as feias:

[39] **[Júlia, aluna]:** *Yo confieso que cuando llegué [en la universidad], cuando empecé a escuchar [otras variedades del español] yo tenía así, yo asumo, un rechazo sí a las otras variedades. No conocía e incluso veía como feas. A mí, mi pensamiento era ése, son feas, a mí no me gustan. Pero después de varias conversaciones de clase yo vi: ¿cómo así son feas? ¿Desde qué punto de vista? ¿Quién soy yo para hablar que son feas? [...]. Entonces a mí, hoy, no, gracias a Dios no, [las variedades] son diferentes. Hay una que a mí me gusta más, que me encanta más que las otras, pero conozco más, oigo más esas cosas de la variedad rioplatense y hasta aprendí a saber apreciar [...], pero gracias a Dios hoy tengo una otra mirada. Pero antes no, rechazaba mismo, realmente. [SR, II grupo de controle, grifos nossos].*

Com relação à dicotomia, espanhol da Espanha *versus* espanhol da América, queremos destacar o que pontuam as OCEM (MEC, 2006, p. 134): “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos”. Portanto, do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, é preciso ficar claro que não há uma variedade superior a outra. Na opinião do aluno Cerradino, essa divisão dicotômica é irreal e posiciona-se favorável à sua superação com a divulgação da variação linguística do espanhol nos âmbitos diatópico, diastrático e diafásico:

[40] **[Cerradino, aluno]:** *Llega a ser incorrecto afirmar que exista un español peninsular y otro americano. Como ya sabemos, el español hablado en España no está generalizado pues posee tres zonas dialectales y el español americano también lo está ya que posee cinco zonas dialectales¹³⁰. Ambos también posee micro zonas dentro de las zonas mayores y las variaciones de la edad, sexo y edad. [Auto-avaliação escrita, 5º semestre, grifos nossos].*

Nesse contexto, afirmamos com Irala (2004) que essa clássica dicotomia entre espanhol da Espanha *versus* espanhol da América, tão decantada nos livros didáticos produzidos na Península, torna-se simplista porque reduz o complexo espaço diatópico do

¹³⁰ O participante baseia-se na proposta de Moreno Fernández (2000) sobre as oito zonas geoletais do espanhol.

idioma. A esse respeito, Santos (2005a, p. 101) também se manifesta afirmando que ambas as divisões:

[R]eforçam o lugar hegemônico que o espanhol falado na Espanha ocupa no imaginário [do brasileiro]; o que se pode notar tanto em muitas das comparações feitas, quanto no próprio corte que separa espanhol da Espanha e espanhol da América, ou seja, de um lado a fala de um país e de outro, reunidos sob uma única categoria, os falares de diversos países, regiões e falantes que compõem a América Hispânica.

Nesse sentido, registramos que há situações explícitas de preconceito linguístico quanto às demais variedades do espanhol, que não a castelhana peninsular, todas devidamente comprovadas em trabalhos similares ao nosso, como as realizados por Bugel (1998), Irala (2004), Santos (2005a) e Murga (2007). A primeira e a terceira autoras desenvolveram suas pesquisas na cidade de São Paulo; a segunda no interior do Rio Grande do Sul, quase fronteira com o Uruguai, e a quarta na UnB, com resultados muito semelhantes aos que obtivemos. Nas referidas investigações, fica evidenciada a crença generalizada, e ainda muito arraigada, de que “o espanhol da Espanha”, entenda-se variedade castelhana peninsular, é a que tem maior prestígio. Nos dados de Santos (2005a), coletados em quatro instituições educativas públicas e privadas, a pesquisadora analisou as representações de aprendizes de E/LE com relação às variedades da Espanha e da Argentina¹³¹. Os adjetivos mais recorrentes para referir-se a essas modalidades do espanhol foram para a primeira: “original”, “culto”, “puro”, “formal” e para o espanhol da Argentina: “derivado”, “não tão tradicional”, “menos formal”, “menos valorizado”.

Nessa perspectiva, vale lembrar que nossa sociedade brasileira discrimina a própria língua que fala, algo que constata Bagno (2006) ao discutir o mito “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”. Dessa forma, o linguista se posiciona contrário a esse preconceito que também se estende a outras línguas:

[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. Todo santo dia tenho de ouvir alguém me dizer que prefere o inglês britânico, porque acha o inglês americano “muito feio” (BAGNO, 2006, p. 30, grifos do autor).

¹³¹ A autora analisou e contrastou também as representações que esses sujeitos participantes têm de nosso país e do português brasileiro com as reveladas sobre o espanhol da Espanha e da Argentina.

A partir da falsa crença ou mito de que existiria um espanhol da Espanha, caracterizado por ser “prestigioso”, “homogêneo” e “superior” às demais variedades do espanhol, tanto da Península quanto da América, como vimos nas investigações mencionadas e em nossos dados aqui contemplados. Assim, detectamos outra crença em nossa pesquisa, a de que a variedade castelhana peninsular do espanhol representa uma espécie de modalidade mais geral e compreensível do idioma, como mostramos a seguir.

3.7.1 A variedade peninsular do espanhol vista como uma modalidade mais geral e compreensível do idioma

Na epígrafe que abre este capítulo, apresentamos o discurso da aluna Beta que indica sua preferência pelo espanhol da Espanha porque seria uma modalidade hispânica de caráter geral¹³² e por isso mais compreensível que a mexicana ou a chilena, por exemplo: “creo que hablo más cerca del castellano de España. Ésta para mí es la [modalidad] más importante porque es como si fuera una manera general de hablar español”. Outras duas estudantes também corroboram a opinião dessa participante ao se posicionarem da mesma forma:

[41] **[Elisa, aluna]:** [n]osotros sabemos que *el español, el castellano de España, creo que es lo que nosotros en general tuvimos más contacto y sabemos que es el que es más difuso en el mundo en general*. Entonces creo que a mí me gustaría me acercar más a esa variedad por mis pretensiones futuras, así, yo pienso en me acercar más a esa variedad [SR, II grupo de controle, grifos nossos].

[42] **[Luna, aluna]:** De inicio, mi variedad se aproximaba un poco a la chilena por la influencia de una profesora que tuvimos un mayor contacto por varios semestres [...], pero después, cuando empecé a impartir clases, no sé por qué así cambié para una aproximación con la castellana [...] entonces *creía que era mejor una variedad más, como se dice, más general, que se comprendería mejor*. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

Em primeiro lugar, a consideração de que existe um espanhol peninsular homogêneo e mais compreensível que “os demais” indica que essa falsa crença não foi superada em nosso contexto de formação universitária. Uma situação que desperta sentimento de aversão linguística (BAGNO, 2000) que, do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, não se justifica, pois não existe uma variedade que seja “melhor” ou “superior” a outra(s). A valoração quanto ao prestígio de determinada variedade, como nos alerta Camacho (2001),

¹³² Na dissertação de mestrado de Bugel (1998): *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*, também foi detectada essa crença, mas por parte de professores nativos hispano-americanos que utilizavam um *espanhol estándar* (neutro), com características fonético-fonológicas, gramaticais e lexicais da variedade peninsular para salvaguardar uma modalidade mais geral do idioma, como uma exigência das escolas onde trabalhavam.

advém das relações assimétricas de poder, de questões que envolvem posicionamentos políticos e ideológicos nas sociedades. E esses mecanismos se materializam linguisticamente em instrumentos normativos como as gramáticas, os dicionários, os manuais de estilo e os livros didáticos, muitas vezes retro-alimentando e perpetuando crenças equivocadas sobre a língua e seus falantes. Nesse sentido, na formação docente, argumenta Barcelos (1999, p. 161), há “a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizarem sobre crenças que podem ser prejudiciais à sua aprendizagem”. Sem dúvida, essa crença na superioridade de uma variedade sobre as outras é bastante prejudicial, pois além de negar a igualdade de direitos linguísticos dos falantes, pode continuar se reproduzindo e propagando no discurso pedagógico, quando o professor recém-graduado estiver atuando na escola.

Em segundo lugar, queremos comentar a visão das estudantes Beta e Elisa, revelada nos excertos anteriores, de que toda a Espanha fala o castelhano, um indicativo de que desconhecem a complexa e conflituosa realidade linguística daquele país. Lá são registradas dissimetrias importantes entre a língua nacional (espanhol), as línguas autonômicas (catalão, galego e vasco) e vários dialetos que lutam por reconhecimento¹³³. Essa questão merece ser pontuada evocando o significado político que tem o nome de uma língua, bem como o fato de que o falante assume essa condição em função de falar uma língua X ou Y, uma como postula Guimarães (2005, p. 18):

[e]sta relação entre falantes e línguas interessa enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos.

Assim, fazer referência à língua denominando-a de “espanhol” ou de “castelhano”, não é uma mera questão de sinonímia. Essa decisão envolve uma questão ideológica e política por parte dos falantes hispanófonos que, por sua vez, se apóiam em razões históricas, sociais e culturais ligadas a processos de identificação e de identidade

¹³³ Para se ter uma ideia do preconceito linguístico que existe na Espanha, principalmente em Andaluzia, na lista *Hispania*, fórum virtual internacional de discussão da língua espanhola, reproduzimos um trecho de uma mensagem enviada por um andaluz que comenta o prestígio do dialeto castelhano sobre os demais em seu país. Optamos por não traduzi-lo, pois queremos deixar no original o desabafo do falante andaluz: “[...] 1. – Soy andaluz (ceceante de nacimiento, reconvertido a ‘enorme lío-mental por mor de la ‘corrección lingüística), bastante harto de escuchar lo mal que hablamos (aunque lo gracioso que somos). 2. – El castellano (como norma lingüística) es, muchas veces, una rémora para una ‘normalización y estandarización democráticas’ de todo el dominio en todos los niveles [...]” (IRALA, 2007, p. 156).

linguística. Por isso, registram-se motivações muito específicas, nessas escolhas, por um ou outro termo:

[c]ada território hispânico responde a uma tradição que se move entre os termos *espanhol e castelhano*, segundo as razões históricas e geográficas de cada área: em Castilha prefere-se *castelhano* porque sempre foi o nome da terra; em Andaluzia prefere-se *espanhol* porque se pensa que o que lá se fala não soa como o [que se fala em] Castilha; no México e Porto Rico prefere-se *espanhol* talvez porque marca melhor a distância com relação ao inglês; na Argentina prefere-se *castelhano* porque se sabe que o que lá se fala não soa como o espanhol da Espanha. As razões poderiam se multiplicar até quase o infinito. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 18, grifos do autor).

Em vista do exposto, a questão em torno dos nomes que designam as línguas, inclusive a opção por assumir que falamos português brasileiro, é um debate profícuo em sala de aula. Essa discussão pode ajudar o futuro professor a entender melhor as razões históricas das diferenças, bem como das preferências que delas advêm, pois, como considera Bravo García (2008, p. 27):

[o] nome de uma língua sempre provocou reações e não é assunto menor para seus falantes; em torno do termo que a designa se reúnem sentimentos, matizes, relevâncias que determinam a aceitação ou rejeição de um nome que, inicialmente, somente teria um valor descritivo ou marcaria uma procedência.

Finalmente, acreditamos que a projeção da variedade castelhana peninsular como uma modalidade geral do espanhol ganha força, principalmente, porque reflete a força mercantil e política da Espanha: os materiais didáticos vêm massivamente de lá e o país faz parte da União Européia. Também entendemos que a defesa da estandarização monocêntrica para o espanhol (MORENO FERNÁNDEZ, 2000) é política¹³⁴. Essa proposta utiliza como princípio a aceitação, de forma geral, das mesmas normas¹³⁵ e regras linguísticas para toda a comunidade hispano-falante. Assim, haveria um só modelo ortográfico e um só modelo gramatical e lexical compartilhado pelos diversos falantes em suas respectivas comunidades. Na interpretação de Moreno Fernández (2000, p. 78), no caso do espanhol: “[e]stamos ante um caso de ‘estandarização monocêntrica’ (norma acadêmica única) construída sobre uma realidade multinormativa (norma culta policêntrica)”¹³⁶.

¹³⁴ Como considera Fanjul (2004, p. 169), o processo de estandarização representa um ato político e seu ponto mais alto ocorre “quando as instituições (já não somente os falantes como coletivo não orgânico) estabelecem, por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo etc., o que é ‘próprio’ de uma variedade ou língua”.

¹³⁵ Segundo Andión Herrero (2008), no processo de ensino do E/L2 ou E/LE a norma representa o conjunto de usos linguísticos considerados corretos e aceitáveis por uma comunidade de falantes.

¹³⁶ A estandarização policêntrica, ao contrário da monocêntrica, prevê a convivência de vários padrões de normas tanto na Espanha quanto na América, por meio de centros de prestígio linguístico. De acordo com

A defesa da estandarização monocêntrica é uma forma de afirmar a superioridade da variedade castelhana peninsular sobre as demais normas hispânicas, pois Moreno Fernández (2000, p. 78) a defende nesses termos: “[...] a conveniência de manter uma estandarização monocêntrica é inquestionável: os resultados têm sido satisfatórios depois de vários séculos e não têm por que deixar de sê-lo”¹³⁷. O próprio pesquisador explica que, somente a partir da segunda metade do século XX, as regras e normas da estandarização do tipo endonormativa (baseadas no modelo linguístico do próprio país) passaram a vigorar na Hispano-América. Antes, prevalecia a estandarização exonormativa (baseada no modelo linguístico do espanhol da Espanha, especialmente o da região centro-norte). Ora, se o sociolinguista afirma que a perspectiva monocêntrica tem resultados positivos há séculos, está claro que advoga a favor da modalidade castelhana peninsular e acredita que ela detém as regras universais para todo o mundo hispânico.

Nesse sentido, o estudante Cerradino, por meio de sua resenha crítica, elaborada quando cursava o 5º semestre do curso, se pergunta se a escolha de uma modalidade dita geral do espanhol não representaria, na prática de uso da língua, a opção pela variedade castelhana peninsular. Acompanhemos sua argumentação:

[43] [Cerradino, aluno]: *Hay también aquellos que eligen por patrón un español dicho general que sea entendido por todos sin causar extrañeza [...]. Entre los que eligen este modelo, existe el riesgo, a mi ver, de pensar que usa un modelo general, en el sentido más amplio de la palabra, y, en la realidad volverse al español culto hablado en Madrid, el castellano ya que éste es visto como ya fue dicho, como lo más correcto y ideal para hablar. [Resenha crítica, 5º semestre, grifos nossos].*

Em face do exposto, as crenças, por se mostrarem paradoxais, resistentes e repetitivas, alimentam a circularidade do que Orlandi (1996) denomina de discurso pedagógico por meio de ressonâncias que impregnam a materialidade linguística e discursiva, como vimos em nossos dados. Isso ocorre porque, como bem explica a autora, é possível falar em estado de um processo discursivo no qual “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia

Fontanella de Weinberg (1992, p. 121), “[...] a presença na América Hispânica de diferentes centros de prestígio linguístico, que determinam a existência de uma estandarização policêntrica, conspira, também, contra a existência de uma suposta unidade linguística, mesmo na fala estandar [...]”. Nessa perspectiva, Lope Blanch (2001, p. 1, grifos nossos), um renomado estudioso das normas cultas das principais cidades hispano-americanas, endossa a unidade do espanhol, mas explica que: “[c]ada dialeto tem sua própria validade e é regido por uma norma particular válida em seu âmbito comunicativo, e o homem culto, ‘el cortesano’, faz bem em falar como melhor lhe convier, ou seja, de acordo com uma norma culta superior, porém não exclusiva nem negadora da validade das outras normas”.

¹³⁷ A questão, realmente, é histórica e política ao mesmo tempo. Nesse sentido, basta lembrarmos o prólogo *a la Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, na qual já se lia: “a língua sempre foi companheira do império”. Informação disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/otros/gramati.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

a outro” (ORLANDI, 1996, p. 26). Em nosso contexto de pesquisa, acreditamos que a tradição escolar faz ressoar as crenças que destacamos aqui e que nos remetem ao discurso pedagógico: 1) aprender uma língua é “dominar” a sua gramática normativa; 2) o falante nativo é um modelo de “perfeição” linguística a ser seguido; 3) se aprende completamente a língua-alvo estando imerso culturalmente em seu país; 4) a variedade castelhana peninsular do espanhol é superior às demais e 5) existiria um bloco dicotômico: um espanhol da Espanha e um espanhol da América. Nesse cenário, resta-nos intensificar a discussão acerca dessas questões no curso de Letras/ Espanhol, uma possibilidade de formar professores mais críticos, como considera Barcelos (1999, p. 158-159):

[p]arece-nos também que, para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira [...].

No próximo capítulo, passamos a discutir a produção linguística discente em espanhol e sua relação com os processos identificatórios e identitários.

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DO FUTURO PROFESSOR DE ESPAÑHOL

Eu falo o sotaque de onde moro
Eu moro no sotaque de onde sou
O meu sotaque

O meu não vai embora
O som de onde eu sou
[...]

Carrego pra onde vou

(Maurício Oliveira/ Gabriel Moura, grifos nossos).

Neste último capítulo dedicamo-nos a exemplificar a tese que defendemos neste trabalho: a produção interlinguística, por parte dos futuros professores de espanhol, ao final da graduação em Letras/ Espanhol, é indicadora de recuos identitários¹³⁸ em direção ao português brasileiro, como LM e como LN, por parte desses sujeitos, revelando a relação de entremeio entre as línguas. Para alcançar esse propósito, discutimos as seguintes questões: 1) os significados da(s) identidade(s) na sociedade contemporânea atual; 2) os processos identificatórios e identitários como faces de uma mesma moeda; 3) a relação entre língua/identidade e entre sujeito/língua(s); 4) a identidade do sujeito-falante brasileiro de espanhol; 5) as caras do termo portunhol no contexto de formação universitária e 6) o recuo identitário como justificativa para o nível interlinguístico nas produções dos futuros professores de E/LE.

4.1 Identidades moventes: sujeitos deslocados

A relação com as várias línguas e culturas está marcada, na sociedade em que vivemos hoje, por um cenário mundial globalizado onde as fronteiras físicas e virtuais entre os povos e as nações estão cada dia mais tênues e dinâmicas. Devido aos fluxos migratórios e contatos-confrontos comunicativos constantes percebem-se, de forma mais aguda, as questões identitárias ligadas, intrinsecamente, a processos de identificação. Nesse contexto e sob a ótica dos estudos culturais, Hall (2005) explica que, na contemporaneidade,

¹³⁸ Esses recuos identitários são gradativos e individuais, pois se relacionam com os processos de identificação (deslocamentos discentes efetuados em direção à LE) e com os processos contra-identificatórios (resistências discentes à “entrada” no funcionamento linguístico-discursivo da língua-alvo).

o sujeito¹³⁹ tem suas identidades pessoais abaladas, descentradas e deslocadas, algo que representa um movimento dinâmico na história, como o estudioso mesmo interpreta:

[a] identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 12-13, grifos do autor).

Como acompanhamos pela exposição anterior, somos sujeitos constantemente em travessia identitária, devido às nossas identidades moventes, conflituosas e transitórias. Por isso, não é tarefa fácil “apreendê-las” conceitualmente em definições pontuais e específicas. Como bem pondera Silva (2008, p. 14), “trata-se de um conceito que designa algo que não é fixo, que está em constante transformação, dadas as fronteiras cada vez menos delimitadas da nação, da religião, da língua, da etnia etc”. Em suma, o termo identidade tem sido, ao longo dos estudos relativos à linguagem, dos estudos sociais, humanos e filosóficos, ora aceito, ora criticado, ora recusado, mas dele não há como prescindir parcial ou totalmente.

Nesse cenário, Woodward (2000) apresenta uma classificação para os estudos identitários em duas categorias: essencialista (na qual a identidade é considerada cristalina, autêntica e fixa) e não-essencialista (na qual ela é marcada por diferenças, mutabilidade e fluidez). Nessa classificação, a autora mostra que a identidade ainda pode se subdividir em: 1) biológica (divisão entre homens e mulheres, visão essencialista); 2) cultural (envolve os aspectos: global, nacional, local e pessoal, visão não-essencialista) e 3) histórica (proposta por Judith Butler (1999) ao discutir questões complexas envolvendo o sujeito, o corpo e a identidade em perspectivas foucaultianas e psicanalíticas, visão não-essencialista). Considerando essas classificações, a autora postula que “a cultura molda a identidade ao dar

¹³⁹ Hall (2005) afirma que, anteriormente ao sujeito pós-moderno, havia o sujeito do Iluminismo e o sujeito da Sociologia. O primeiro se caracteriza por ser um indivíduo centrado, unificado, racional e consciente (uma ilusão, como veremos). Nessa perspectiva, a identidade é considerada homogênea, fixa, total e estável. O segundo sujeito é entendido como um indivíduo que está em constante interação com outras pessoas ou grupos sociais. Por isso sua identidade, apesar de não ser fixa, traz a ideia de unidade, além de certa estabilidade por interconectar espaço interior (“eu real”) e exterior (“mundos culturais”).

sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p.18-19).

Retomando a metáfora do pêndulo identitário, faz-se oportuno estabelecer a relação entre identidade (mesmidade) e diferença (outridade), uma tendência nas pesquisas sociais e culturais que consideram a identidade como um processo em construção, ou seja, como um construto não-essencialista. Para Silva (2007, p. 76, grifos do autor), identidade e diferença envolvem relações de poder e não são entidades preexistentes, mas se criam e se recriam por meio da linguagem:

[a]lém de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* [linguística] significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas.

Consideramos que essa “produção” da identidade e da diferença, na relação sujeito/língua(s), desmistifica a visão ingênua de que, nos processos educativos, devemos ensinar os alunos a serem, o tempo todo, tolerantes uns com os outros, como se nós não estivéssemos imersos, constantemente, na relação contraditória da “mesmidade” e da “outridade”¹⁴⁰. Assim, quando o assunto é estabelecer parâmetros de julgamento para analisar as condutas culturais de outrem, é preciso, segundo Eco (2004), entender que eles se baseiam em nossas raízes e em nossos valores. Por isso, nos lembra o autor: “[r]efletir sobre nossos parâmetros também significa decidir que estamos preparados para tolerar tudo, mas que certas coisas são, para nós, intoleráveis” (ECO, 2004, p. 34). Um exemplo citado pelo estudioso para ilustrar essa questão é o seguinte: supondo que um canibal venha conviver em nossa sociedade ocidental, não podemos tolerar que essa prática seja mantida porque aqui existem leis que devem ser observadas por todos.

Essa postura de benevolência para com o outro não leva a um verdadeiro enfrentamento dos conflitos e das adversidades, naturais no processo de contato-confronto intercultural, apenas mascara uma situação que pode explodir depois em forma de preconceitos e intolerâncias linguísticas. Nesse cenário, consideramos relevante discutir algumas concepções sobre o construto identidade advindas da análise do discurso em sua vertente brasileira e francesa.

¹⁴⁰ Segundo Kristeva (1994, p. 4), “o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta de nossa identidade”. Portanto, “[d]o amor ao ódio, o rosto do estrangeiro nos força a manifestar a maneira secreta que temos de encarar o mundo, de nos desfigurarmos todos, até nas comunidades mais familiares, mais fechadas” (KRISTEVA, 1994, p. 11).

Quanto à vertente brasileira, Orlandi (2002)¹⁴¹, ao discutir a identidade linguística escolar, apresenta quatro premissas básicas sobre a identidade: 1) representa um movimento na história; 2) o sujeito se significa no processo mesmo de significar; 3) a identidade não é aprendida (o que existem são posições-sujeito) e 4) o processo de significação se constitui, ao mesmo tempo, de repetição e deslocamento. Acreditamos que a primeira premissa da autora desencadeia todas as outras e mostra que o sujeito, mesmo incorrendo em riscos, necessita ter uma ilusão tanto de sua condição de sujeito quanto de unidade da língua que fala. Sob tal perspectiva, podemos entender melhor por que a identidade representa um movimento na história:

ela não é sempre igual a si mesma. Isto é, ela não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão [...]. É preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente [...]. (ORLANDI, 2002, p. 204).

As explicações sobre essa impressão (imaginária) de unidade do sujeito fundamentam-se na vertente francesa da AD, por meio dos dois tipos de “esquecimentos” propostos por Pêcheux (1988)¹⁴². O primeiro deles postula que o sujeito acredita ser fonte e origem do que diz, ou seja, tem uma visão de onipotência e completude sobre si mesmo. O segundo esquecimento faz referência ao fato de que o sujeito tem a ilusão de que seu dizer tem sentido único¹⁴³, isto é, vê a linguagem como sendo totalmente transparente. Na opinião de Orlandi (2002, p. 204), essa ilusão é necessária, pois, “[é] preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, somos aquele (a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele (a) que dá aula etc.” E é a partir dessas considerações desses dois

¹⁴¹ No Brasil, como nos informa Celada (2010b), a partir do trabalho pioneiro de Eni Orlandi (UNICAMP) e de vários outros pesquisadores, a análise do discurso tem passado por constantes processos de desterritorialização e ressignificação, ou seja, tem encontrado múltiplos territórios para suas investigações. Indursky et al. (1999, p. 8) explicam como ocorreu esse processo em nosso país: “[t]endo sido fundada na França, a AD desterritorializou-se e veio radicar-se no Brasil. Essa mudança de território desencadeou deslocamentos teóricos importantes que dão uma coloração singular a esse novo mundo. Daí emerge o outro sentido de território, o qual aponta para novas formulações, concepção discursiva e procedimentos analíticos específicos”.

¹⁴² No Anexo III de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (1988) empreende uma retificação da noção de unidade (imaginária) do sujeito ao considerar a máxima lacaniana de que só há causa daquilo que falha, ou seja, assume que o inconsciente é causa do sujeito: “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice*” [título original da obra] (PÊCHEUX, 1988, p. 300).

¹⁴³ Nesse segundo esquecimento, o autor considera que o sujeito se identifica com a formação discursiva que o domina, como já dissemos, algo já reformulado pelo autor em trabalhos posteriores.

estudiosos, que articulamos a seguinte relação: a conexão entre processos identificatórios e identitários.

4.2 Processos identificatórios e identitários: duas faces de uma mesma moeda

Com o propósito de evitar a noção de totalidade que o conceito de identidade traz, principalmente nas perspectivas do sujeito iluminista e sociológico, Hall (2000) prefere usar os termos “identificação” ou “processos identitários”, por expressarem mais adequadamente a ideia de não-fixidez, de não-imobilidade da(s) identidade(s) na contemporaneidade. Esse pesquisador vê a identificação como uma construção, um processo nunca completado, como algo sempre em “processo”. Contudo, reconhece que esse termo pode ser tão “ardiloso” quanto o de identidade, por não ser um conceito ainda bem desenvolvido e explorado tanto na teoria social quanto na cultural. Souza (2007) corrobora essa ideia ao explicar que, na pós-modernidade, a identidade é considerada “ilusória” e por isso também opta pelos termos “identificação” e “processos identitários”. A pesquisadora argumenta que o construto “identidade” não traz a ideia de algo em construção, de algo em constante movimento, de algo em processo, por isso o evita.

De nossa parte, consideramos inviável separar identidade e identificação, mas achamos que é preciso falar sempre em processos identificatórios e identitários, algo sempre em fluxo, duas faces de uma mesma moeda, pois, se estão imbricados, influenciam-se mutuamente. De um prisma discursivo, podemos entender melhor o caráter provisório das identidades, bem como sua relação com os processos de identificação, relações marcadas pela contradição e pela instabilidade das posições discursivas dos sujeitos:

essa noção discursiva da identidade nos permite também assumir sua heterogeneidade constitutiva, uma vez que a pensamos como necessariamente afetada pelas diversas contradições (social, ideológica, de gênero, etc.) que configuram as relações entre as posições no interdiscurso. Considerada dessa maneira, a identidade se apresenta para o analista como *um feixe instável de processos de identificação* [...]. (ZOPPI-FONTANA; CELADA, 2009, p. 163, grifos nossos).

Assim, é graças ao movimento constante e ininterrupto dos processos identificatórios, que envolvem o sujeito ao longo de toda a sua vida em sua teia de relações históricas e socioculturais, que a identidade pode deslocar-se, evoluir, modificar-se, reconfigurar-se, enfim, ressignificar-se, mas também sofrer resistências. Nesse sentido, Brun (2004, p. 81) ressalta a condição transitória e conflituosa da identificação e sua relação com a identidade nos seguintes termos: “[a] identidade evolui em função de seus processos de identificação, assimilação e rejeição seletivas. Ela se organiza e se modifica incessantemente”.

Esse movimento incessante da identidade encontra respaldo na explicação de Pêcheux (2002) de que não há identificação plenamente bem sucedida, pois também há processos de “desidentificação”. Isso significa que os sujeitos, em nosso caso, podem enfrentar resistências, principalmente na relação com a língua estrangeira que estudam e com os povos que a falam. Assim, as identidades estão marcadas por movimentos afetivos contraditórios de aproximação e afastamento, como constata Santos (2005b, p. 103) nas discursividades de aprendizes brasileiros de espanhol sobre o povo argentino: “[os argentinos] aparentam arrogância mas lutam para fazer da Argentina um país culto e mais democrático”. Como se percebe, o processo de afastamento ocorre na indicação da arrogância dos argentinos e o de aproximação está marcado pela conjunção adversativa “mas” que sinaliza uma admiração por esse povo. Nesse cenário de contradições, passamos, na próxima seção, a discutir a relação sujeito/línguas no processo de contato-confronto com o espanhol por parte de nossos futuros professores.

4.3 A relação sujeito/línguas e o estudo do Espanhol como Língua Estrangeira

Para discutir a questão proposta no título desta seção, precisamos, em primeiro lugar, dizer que a língua não deve ser considerada, somente, como um instrumento que visa a comunicação, mas também como lugar de constituição do sujeito, ou seja, como lugar que constrói e reconstrói identidades, por isso um lugar de identificação e subjetivação. Nessa perspectiva, Rajagopalan (2002, p. 41-42) vê a relação entre língua e identidade como mutuamente implicadas, pois uma não pode prescindir da outra:

[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Colocando essa tese na sua formulação mais radical: falar de identidade, seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente – inofensiva em si mesma, mas definitivamente prejudicial quando essas considerações aparentemente evidentes se tomam a pedra fundamental de elaboradas teorias linguísticas¹⁴⁴.

Como abrimos a seção falando na relação sujeito/línguas, referimo-nos aqui a todas que envolvem o nosso futuro professor de espanhol em sua história e em seu processo formativo: a língua materna, a língua nacional (o português brasileiro na escola) e as línguas estrangeiras (o inglês e o espanhol). Essas línguas atuam na subjetividade desses sujeitos e possuem estatutos e

¹⁴⁴ As crenças que vimos no capítulo anterior atestam essa fala do autor.

funcionamentos diferentes, isto é, são dimensões distintas da linguagem (PAYER, 2007)¹⁴⁵. Assim, focar as línguas materna e nacional, nos processos de aprendizagem do espanhol, justifica-se porque todas são re-colocadas em jogo por essa língua estrangeira (PAYER; CELADA, no prelo), uma prova de que o sujeito é mobilizado pelas línguas que o constituem, como ser das línguas.

Quanto ao estatuto da língua materna, ela é estruturante do sujeito, é o material fundador de seu psiquismo e de sua vida relacional, como nos explica Revuz (2002). Essa autora argumenta sobre sua condição de existência nos seguintes termos: “[e]sse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido [...]” (REVUZ, p. 215). Essa sensação de que a LM sempre esteve presente na vida do sujeito, sem necessidade de esforço para aprendê-la, justifica-se porque é a língua que o inaugura, que lhe revela a realidade das coisas que o circundam, que o prende às suas leis: “pela relação com a mãe, com a casa paterna, com a apresentação inicial de um mundo que é feita ao sujeito através da língua” (PAYER; CELADA, no prelo). Revuz (2002, p. 218-219, grifos do autor) apresenta outras nuances para esse processo de “entrada” do sujeito na LM pelas mãos de quem do bebê se ocupa:

[c]ada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu “jeito de ser”, de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo [...]. Assim, muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente [...].

Toda essa sensação de conforto e bem-estar, proporcionado pela LM, começa a dissipar-se quando o sujeito entra em contato com a língua nacional na escola, uma outra ordem do dizer. Segundo Payer e Celada (no prelo), essa língua é a “da norma, da correção, língua (a ser) aprendida na escola, cujo domínio faz de seu usuário leitor eficiente e bom falante”. Essa primeira ruptura com a LM, sofrida pelo sujeito quando ingressa em uma instituição educativa, revela os estatutos diferentes que ambas línguas possuem, como argumenta Payer (2007, p. 117):

¹⁴⁵ Essa autora tem empreendido pesquisas sobre a relação discursiva atual do sujeito brasileiro com as línguas presentes em sua história, oriundas da imigração no começo de nosso período republicano, por meio da análise das práticas de linguagem desses sujeitos.

[e] não só a língua materna e a língua nacional não coincidem, como [...] se encontram em uma forte tensão entre si, tanto na história, como línguas distintas concorrentes, como também na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a essa história, que afetam o sujeito em seus processos de identificação. Língua nacional e língua materna, no sentido exposto acima, funcionam em um batimento, de um modo tal que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) sem ter de mudar de materialidade linguística.

Nesse cenário, vale a pena lembrar a violência simbólica (ORLANDI, 2002; CELADA, 2002) que representa para o brasileiro o processo de contato-confronto com a língua portuguesa como língua nacional na escola, principalmente em seu registro escrito, uma negação de sua LM, marcada por uma profunda identificação com as formas da oralidade. Como se percebe, a língua nacional e a língua materna estão sob forte tensão¹⁴⁶, como nos mostra Payer (2007, p. 118), pois suscitam, ao mesmo tempo, as imagens e valores ligados “à lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma. E, por outro lado, imagens e valores ligados ao familiar, à maternidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico”.

Essa situação se torna ainda mais complexa e desafiadora quando entra em cena o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente na fase adulta, como é o caso da experiência dos alunos-participantes desta pesquisa. Dessa forma, não há como o sujeito deixar de experimentar o retorno ao estado infantil, ao estágio do bebê que precisa submeter-se às leis da LE, mas sem a presença do ambiente e dos cuidadores familiares que o designaram em sua LM. Assim, é preciso (re)fazer, sozinho, a caminhada para se fazer entender, para se expressar com adequação, para ocupar novas posições subjetivas, para incorporar novos modos de dizer, para tentar se fazer novamente sujeito, agora na LE. Por isso, “[a] língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas, sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva” (REVUZ, 2002, p. 223) e a autora mostra que o estatuto da língua estrangeira é mesmo de outra ordem, a ordem da razão, e não mais do afeto como no caso da LM:

[a] língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua*¹⁴⁷ nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 2002, p. 215, grifos do autor).

¹⁴⁶ Payer e Celada (no prelo) explicam que quanto ao conceito de língua materna e de língua nacional não devem ser vistas “necessariamente como línguas distintas, mas como diferentes dimensões discursivas da língua, que são da ordem da memória; dimensões que estruturam o sujeito em sua relação com a linguagem”.

¹⁴⁷ Como vimos na introdução desta tese, para Revuz (2002) a LE é, por definição, uma segunda língua, pois aprendida e tendo como referência a primeira língua, ou seja, a LM.

No caso do contato-confronto do aprendiz brasileiro com o E/LE, especialmente em processo formal de aprendizagem desse idioma, o sujeito brasileiro reviverá a relação conflituosa que mantém com o português como LN na escola¹⁴⁸, principalmente com a escrita. É o que nos explica a autora Celada (2002, p. 234-235) ao mostrar que: “[e]m síntese, certos trajetos e circuitos pelos qual ele se movimentou, sobretudo no que concerne à relação que com a escrita travou na escola, são revisitados nesse processo de aprendizado do espanhol como língua estrangeira”. Assim, algumas imagens se projetam sobre o idioma, tais como: “língua detalhista, redundante, complicada, rebuscada”. De maneira geral, podemos dizer que a primeira língua estrangeira com a qual nossos futuros professores de E/LE tiveram contato foi com o inglês no ensino regular, uma situação que faz, desses falantes brasileiros, sujeitos que nela já se projetaram ou por ela foram projetados. Nesse sentido, como considera Sousa (2007), essa experiência inicial pode ser determinante da relação que o aprendiz vai estabelecer com outras línguas estrangeiras. Nas reflexões dessa pesquisadora, acompanhamos a forma como a língua inglesa (LI) funda o sujeito:

a LI é objeto de aprendizagem onde o sujeito brasileiro é institucionalmente um aprendiz: *na escola*. Esse lugar de aprendiz [...] está fortemente vinculado a uma posição-sujeito que essa instituição, por seu funcionamento, configura como uma posição a ser ocupada por tal sujeito: a posição-aluno. Será fundamental em nosso trabalho entender como a LI se torna um *saber escolar*, no sentido trabalhado por Orlandi (1998)¹⁴⁹. [...] de nossa perspectiva, a constituição da relação fundante que designamos para o caso da LI estaria atravessada por uma relação sujeito/escola/saber¹⁵⁰ [...] (SOUSA, 2007, p. 10, grifos do autor).

Diante do exposto, observamos, claramente, a dimensão de complexidade que envolve nosso aluno-participante devido à sua relação com as línguas (a materna, a nacional e as estrangeiras: o inglês e o espanhol). E para iniciar o estudo desta última, precisa relacionar três dimensões da linguagem que não estão em harmonia: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (REVUZ, 2002). A primeira dimensão está ligada à constituição subjetiva do sujeito, ou seja, à sua estruturação psíquica. A segunda envolve o trabalho de incorporação de novos sons, ritmos, entoações e gestos próprios da LE e a terceira contempla a

¹⁴⁸ A estudiosa esclarece que a resistência do aprendiz brasileiro ao espanhol justifica-se porque esse idioma pode “[...] ressoar como o português de Portugal ou como a imagem que ele guarda desta língua” (CELADA, 2002, p. 250), ou seja, uma língua muito formal e culta, distante da oralidade prazerosa da LM.

¹⁴⁹ No capítulo anterior, vimos que Orlandi (2002) indica que o aluno brasileiro adquire a condição de sujeito escolarizado ao vincular-se a uma identidade linguística escolar que o submete a uma série de dizeres sobre o saber.

¹⁵⁰ Sousa (2007, p. 50) explica que a LI é considerada pelo sujeito-aprendiz como veicular, ou seja, como instrumento de comunicação internacional e não como prática identitária. Isso ocorre por que: “[n]ão há, nas discursividades ligadas a essa língua – na escola, nas escolas de línguas, nos livros didáticos, nas propagandas –, uma identificação (ou identidade) regional atribuída à LI [língua inglesa]”. Neste trabalho, defendemos que com o espanhol seja estabelecida essa relação de identificação regional expressa, principalmente, por meio da valorização das variedades latino-americanas desse idioma.

relação com o saber: a capacidade de ativar conhecimentos prévios, de fazer associações, de estabelecer relações, de realizar memorizações com o propósito de aceder à estruturação linguística da LE. Sigamos as explicações nas palavras da estudiosa:

[o]bjeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. [...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria¹⁵¹ dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. (REVUZ, 2002, p. 216-217).

Essas três dimensões participam do processo de aprendizagem de uma nova língua, não de forma isolada, mas de maneira imbricada, atestando que a língua não é exterior ao sujeito, não é só instrumento de comunicação, mas também condição de sua existência como tal. Por isso, “mais do que aprender o código e suas funções na outra língua, o falante toma outra posição subjetiva [...] essa posição diz respeito a uma intersubjetividade inconsciente, que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos” (NEVES, 2006, p. 45). Assim, passamos a mostrar o entrelaçamento entre as entidades denominadas de real, simbólico e imaginário, nos processos de ensino-aprendizagem do espanhol por brasileiros, para entender melhor essas questões.

4.4 O real, o simbólico e o imaginário no estudo do espanhol¹⁵²

No âmbito dos estudos da AD que discutem sobre a aprendizagem formal do espanhol por brasileiros, a conexão com as três esferas da linguagem: real, simbólico e imaginário, deve ser entendida a partir dos processos de identificação com os quais o sujeito-

¹⁵¹ A partir da consideração de Revuz (2002) de que a LM é, ao mesmo tempo, instrumento e matéria de nossa estruturação psíquica com a linguagem, Payer (2007, p. 118, grifos do autor) estabelece uma sutil diferenciação entre esses termos: “por ‘matéria’ entendemos os conteúdos e formas da língua, próprios a cada língua (referimo-nos, por exemplo, ao fato da palavra ‘sol’ ser masculino ou feminino em uma e em outra língua [...], e assim configurar certa relação do sujeito falante com os referentes), isto é, o fato de que a língua tem uma dimensão de *matéria* capaz de produzir sentidos. E por ‘instrumento’ entendemos um *dispositivo* (‘em abstrato’, diríamos) que funciona em qualquer língua, na medida em que proporciona mecanismos de configuração simbólica, certos quadros de representações, que torna possível o fato mesmo de que sujeitos saibam algo através de uma língua”.

¹⁵² Nesta tese, estamos considerando os registros do real, simbólico e imaginário na perspectiva da AD brasileira, principalmente quando procuram explicar o processo formal de aprendizagem do espanhol por brasileiros (CELADA, 2008b, 2010b).

aprendiz se vê imerso em sua relação com as línguas. Sob essa perspectiva, Zoppi-Fontana e Celada (2009, p. 162, grifos dos autores) conceituam os processos identificatórios e apresentam a forma como essas três esferas deles fazem parte:

[a] partir de um ponto de vista discursivo, os processos de identificação são processos de produção de sentido através dos quais, por sua inscrição na língua e em uma determinada posição discursiva no interdiscurso (identificação simbólica), o sujeito interpreta como evidente e necessária sua particular relação significativa com os outros e com a realidade que o circunda (identificação imaginária); dessa forma, a identidade se constitui como *ilusão subjetiva* (em seus efeitos de unidade imaginária ou ego).

A partir de uma abordagem transdisciplinar de interpretação envolvendo a AD francesa e a psicanálise, sobre o modo de acontecimento da enunciação em segunda língua, isto é, sobre o processo de inscrição do sujeito nas discursividades da língua-alvo, Serrani-Infante (2004, p. 162-163, grifos do autor) explica a relação entre a identificação imaginária e a simbólica:

[q]uando se toma a palavra de modo significante (tanto em L1 como em L2), toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e a processos identificatórios, decorrentes de filiações sociohistóricas e memórias preponderantes no (e constitutivas do) sujeito. Há, assim, *identificações imaginárias* cujos componentes são a imagem e o eu (ego). Esse eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas no inconsciente. Dessa estratificação, o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece. Desse processo decorre a representação de identificações imaginárias que o enunciador “constrói” no intradiscurso [...]. Mas, além da identificação imaginária, opera a identificação simbólica. Os componentes da identificação simbólica são o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso, que é uma instância abstrata e, finalmente, não subjetiva. [...] A identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente [...].

Woodward (2000, p.18) corrobora a ideia de que a identificação tem origem psicanalítica e a define como um “processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades [...]”. Em nosso contexto investigativo, estamos considerando que os processos identificatórios são imprescindíveis no contato-confronto entre nossas línguas irmãs, principalmente na interpretação do movimento oscilante de nossos futuros professores de espanhol, via metáfora do pêndulo identitário, em direção à mesmidade (LM e LN) e à outridade (LE). Nesse sentido, Celada (2008a, s/p, grifos do autor) explica como a conexão entre os registros do real, simbólico e imaginário nos possibilitam compreender melhor o que ocorre com o sujeito brasileiro que aprende espanhol em nosso país:

[a] relação na qual entram os funcionamentos desses *simbólicos* [o espanhol e o português brasileiro] – relação marcada pela história *real* e que aqui definimos como um *entremeio* – tem um impacto no *imaginário* dos sujeitos para os quais uma delas funciona como materna e a outra como estrangeira ou segunda.

Com relação à interpretação do real como o espaço do entremeio, a autora justifica que se baseou na concepção de Orlandi ao considerar a AD como uma disciplina que atua nesse espaço. E assim pôde reformular esse conceito para explicar a relação que ocorre entre os falantes de português brasileiro e o espanhol, ou seja, entremeio aqui é usado, em sua compreensão, para:

designar um espaço de contradição, de continuidade/descontinuidade, de dispersão. Com essa designação, queríamos significar que, para o aprendiz brasileiro de espanhol, essa língua e o português do Brasil se roçam, se atravessam, se entrelaçam, se separam, se distinguem e essa relação explica uma boa parte dos deslizes e vacilos aos quais está “sujeito”. (CELADA, 2008a, s/p).

Essa situação de entremeio só é possível porque, como esclarece Celada (2010a, p.1), a partir de estudos sobre a relação português brasileiro e espanhol no âmbito do Cone Sul, “cada uma dessas línguas, por efeito de um trabalho de separação, guardaria em si a memória da outra”. Essa interpretação da autora encontra eco nas pesquisas de Payer (2007) que afirma que há traços de memória de línguas apagadas dos imigrantes que reaparecem no português brasileiro atual e podem ser analisados em todos os níveis linguísticos. A partir de todas essas contribuições teóricas apresentadas até aqui, entendemos que a realidade (como um efeito do real) é a produção linguística no nível intermediário por parte dos graduandos ao final do curso de Letras/ Espanhol.

Assim, a identificação simbólica está ligada ao funcionamento linguístico-discursivo do espanhol, aos seus efeitos de sentido, às posições-sujeito suscitadas nessa língua. E, finalmente, a identificação imaginária são as projeções (imagens) que os alunos vão criando e revelando sobre tudo que envolve o processo de contato-confronto com a LE. Como postula Celada (2010b, p. 48), imaginário e simbólico se determinam mutuamente devido ao fato de que: “[...] as antecipações ou projeções de língua que aparecem no registro do imaginário (passíveis de ser analisadas mediante diversos instrumentos) constituem a posição simbólica dos aprendizes e dão corpo aos gestos produzidos por estes no plano do simbólico”. Nesse cenário, apresentamos, a seguir, os processos identificatórios nos quais nossos sujeitos-aprendizes de espanhol estiveram imersos ao longo da graduação em Letras/ Espanhol.

4.5 Quanto aos processos identificatórios na formação universitária em E/LE

Com relação às identificações reveladas por nossos futuros docentes de E/LE, ao longo de seu processo formativo, ficam nelas evidenciadas seu caráter de transitoriedade (BRUN, 2004) e sua relação com a dimensão imaginária da linguagem (CELADA, 2008a). Na verdade, esses sujeitos realizam projeções que ora os aproximam, ora os distanciam de: professores, nativos hispano-falantes, artista da música e variedades diatópicas do espanhol¹⁵³. Assim, em um primeiro momento, registramos a identificação do grupo com a figura da primeira professora e a variedade chilena do espanhol. Logo em seguida, com outros professores ao longo da graduação, bem como com “suas” variedades e/ou modelos linguísticos. Finalmente, com povos hispânicos e com um cantor latino. Passamos a apresentar esses deslocamentos discentes, essencialmente marcados pela provisionalidade e pela contradição, a partir do próximo tópico.

4.5.1 A primeira professora e a variedade chilena do espanhol

Estamos considerando a contradição que marca o sujeito nos processos de ensino-aprendizagem de uma nova língua nos termos de Revuz (2002). Por um lado, ele se mobiliza na busca do novo, ou seja, conhecer¹⁵⁴ a LE, mas, por outro, se vê afetado em sua estruturação subjetiva e em suas discursividades já constituídas em LM. Essa condição é indicativa de recuos identitários que o sujeito realiza em direção à mesmidade que a primeira língua representa. Nessa ótica, a identificação com a profissional Clara e com a variedade chilena do espanhol, encontra, nas argumentações de nossos participantes-discentes, as seguintes justificativas: 1) foi a primeira professora da turma na disciplina de Prática Oral de Espanhol 1¹⁵⁵; 2) foi quem lhes propiciou o contato inicial com o espanhol na universidade; 3) foi quem lhes possibilitou ter consciência da diversidade do idioma e 4) foi quem trabalhou durante mais tempo com o grupo, ou seja, durante um ano e meio. Acompanhemos esses processos identificatórios que marcaram o nível linguístico inicial de contato com o espanhol nas histórias discentes aqui rememoradas:

¹⁵³ Entendemos que a identificação com as variáveis anteriormente referidas não são, necessariamente, da mesma ordem, mas as consideramos como ilustrativas do caráter de transitoriedade dos processos de identificação.

¹⁵⁴ Estamos distinguindo entre “saber” que é da ordem da língua materna (língua primeira que constitui o sujeito) e “conhecer” que é da ordem da língua estrangeira (objeto de raciocínio).

¹⁵⁵ É importante explicar que a referida disciplina, como o próprio nome indica, pauta-se pela apresentação de situações comunicativas que visam a prática da oralidade. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados na perspectiva da interação entre os alunos. O alfabeto espanhol é tratado do ponto de vista fonético-fonológico e são discutidos: ponto e modo de articulação, ritmo, cadência, pronúncias, formas de transcrição fonética etc.

[44] **[Dedeka, aluna]**: Bien, en el comienzo del curso de Letras tuve contacto durante un año¹⁵⁶ con [una] profesora [chilena] [y] que posee [esa] variedad. Me gustó dicha acentuación y hasta poco tiempo yo pensaba que poseía dicha acentuación pues soy muy yeísta¹⁵⁷ [...]. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre].

[45] **[Luna, aluna]**: El contacto con una profesora chilena tuvo una gran influencia, al principio, en mi formación y en la escoja de la variedad lingüística. [Luna, auto-avaliação escrita, 5º semestre].

[46] **[Fernanda, aluna]**: Yo *también fui influenciada por Clara*, creo [que] aunque no tenga seguridad de la variedad que yo tengo, que sé que yo utilizo, pero *la forma de hablar, la pronuncia se asemeja un poco a la chilena* [...]. (SR, II grupo de controle, grifos nossos).

[47] **[Brenda, aluna]**: Cuando empecé a estudiar el español, no imaginaba que me depararía con las variedades existentes en la lengua. Entonces a lo largo del curso yo tuve la oportunidad de aprender sobre ellas, ya empezando del primero año con una profesora (chilena) de práctica oral 1 y otra brasileña de español 1. Después de tomar conocimiento de las variedades, yo encanté con todas, *pero siempre que hablo me veo utilizando la variedad que mi profe [chilena] habla, eso acontece casi que automático* [...] [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

No tocante à possibilidade de o primeiro professor ou professora ter um papel preponderante nos processos identificatórios iniciais no processo de aprendizagem do espanhol, selecionamos algumas opiniões que a corroboram. Os depoimentos são provenientes dos dois grupos de participantes desta pesquisa, ou seja, discentes e docentes. Todos destacam o fato de que o professor que representa a fonte primeira de contato com o idioma, por significar um contato real, concreto e tangível com um modelo linguístico específico pode, realmente, influenciar na identificação e na produção linguística discente:

[48] **[Elisa, aluna]**: *Creo que nosotros todos, de forma general, fuimos influenciados por los primeros profesores que tuvimos los primeros contactos*. Aunque algunos ya eran acostumbrados a oír canciones y otras cosas, pero la presencia del profesor creo que fue definitiva [...] [SR, II grupo de controle, grifos nossos].

[49] **[Maria, aluna]**: [...] Bueno, yo creo que lo que más influye, aunque involuntariamente y sin darse cuenta, a un estudiante de español en la elección de su variedad, no es es el manual didáctico que él usa, ni tampoco la región de que el libro pertenece, *pero sí el primer primer maestro del estudiante de Lengua Extranjera, en el caso de ser su primer contacto con el idioma*. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

[50] **[Livia, aluna]**: Bien, yo fui influenciada, creo, que por mi primer año de facultad, en el primer semestre de español con la profesora Valéria que para mí fue el primer contacto, creo. *Ya había tenido contacto con la lengua en la escuela, pero intenté seguir ella, seguir la forma de hablar, seguir mismo fue la profesora Valéria, mi primer contacto*. [SR, II grupo de controle, grifos nossos].

¹⁵⁶ Como as professoras Bárbara e Valéria também trabalharam as mesmas disciplinas que a professora Clara, existe uma variação de tempo no contato dos alunos com essa docente.

¹⁵⁷ No processo de identificação com as variedades do espanhol, os futuros professores destacam, prioritariamente, o nível fonético-fonológico.

[51] **[Cecilia Valdez, profa.]:** [...] *Acredito que o processo identificatório com o primeiro professor é crucial, inclusive, ocorreu comigo, e vejo que é o que determina de forma mais intensa, pois é mais fácil “copiar/imitar” a alguém que está perto. No entanto é importante lembrar que os fatores afetivos e subjetivos podem inibir ao aluno de, intencionalmente, “usar o professor como modelo”.* [Entrevista, grifos nossos].

Quanto à relação de nossos aprendizes com a professora Clara, há um desejo de se aproximar de sua forma de falar, ou melhor, de utilizar também a variedade chilena do espanhol. É o que nos relata Brenda, em sua entrevista individual, ao concluir o último semestre do curso: “A veces yo pienso que yo intento aproximar del habla de Clara [...] el ritmo, no es intencional, pero creo que fue una profesora que me marcó mucho y entonces así siempre que yo intento hablar yo me acuerdo de la forma de [ella]”. Quisemos saber da referida docente se reconhecia, na produção linguística de seus alunos, pronúncias e/ ou seleções lexicais parecidas com as suas, ou seja, referentes ao “espanhol chileno”. Também lhe perguntamos se considerava que o professor exercia influência na identificação discente com as variedades do idioma. Em seu depoimento, atribui essa possibilidade tanto ao fato de o primeiro professor representar o contato inicial do aluno com o idioma quanto ao maior tempo de convivência entre o professor e os alunos. Com relação à sua condição de falante nativa do espanhol, a ela atribui a segurança dos estudantes em “optar” por uma variedade linguística:

[52] **[Clara, profa.]:** Percebi que muitos usam variedades parecidas com a minha e léxico também, isso ocorreu mais com quem fez o espanhol 1 comigo. *Eu era a primeira professora de espanhol e, sendo nativa¹⁵⁸, eles se sentiam seguros e usavam a minha variedade.* Outro caso foi com os alunos que estudaram mais tempo comigo. Creio que isso influenciou demais na seleção dos alunos [...]. [Entrevista, grifos nossos].

A professora Clara, realmente, exerceu a dupla função de ter sido a primeira professora da turma pesquisada e esteve durante mais tempo em contato com o grupo, três semestres de convívio, nas disciplinas de Prática Oral 1, Espanhol 3 e 4. Com relação à identificação dos alunos com a variedade chilena do espanhol, ela é da ordem das projeções imaginárias que o sujeito realiza em seus processos identificatórios. Dessa maneira, no plano da materialidade linguística, ou seja, observando os critérios objetivos: fonético-fonológicos, morfossintáticos lexicais, bem como os pragmáticos (FANJUL, 2004), não é possível reconhecer as principais características dessa variedade geográfica do espanhol na produção de nossos futuros professores de E/LE. Como vimos no segundo capítulo desta tese, essas

¹⁵⁸Essa docente se considera como uma legítima representante da língua espanhola por ser nativa, a crença na condição do falante nativo por nascimento, como vimos no capítulo anterior desta tese.

características também não são exclusivas de determinada zona geoletal hispânica, pois as mesmas características podem ser compartilhadas por zonas em diferentes espaços geográficos. No nosso contexto, os processos identificatórios discentes vão sofrendo deslocamentos ao longo da graduação, principalmente devido à mudança de professores, algo que a docente Carmen Rojo, em entrevista, considera factível que ocorra:

[53] [**Carmen Rojo, profa.**]: [...] *O primeiro professor eu acho que marca, mas não obrigatoriamente a que o aluno tenha que seguir a variedade dele. Pode ser que ele mais adiante se identifique quando ele tiver um pouquinho mais de maturidade em relação ao conhecimento da língua. Pode ser que mais adiante ele se identifique com outra variedade [...].* [Entrevista, grifos nossos].

Acreditamos que os processos de identificação, por envolver questões de ordem subjetiva, não podem ser explicados de forma lógica. Na verdade, tudo começa no plano das projeções imaginárias e implica o sujeito de forma nem sempre consciente. Na próxima seção, podemos observar como as identificações discentes passam a ocorrer com outros professores e com o modelo linguístico de espanhol que utilizam.

4.5.2 Outros professores, outras variedades: aproximações incertas

Com a aplicação do questionário final (Q3), no encerramento do 8º e último semestre da graduação, as variáveis mais destacadas como as que influenciaram na caracterização da produção linguística de nossos futuros professores de E/LE foram as seguintes: 1) a presença de professores que atuaram no curso de Letras, tanto nativos hispano-falantes quanto brasileiros; 2) os materiais utilizados (autênticos e didáticos) ao longo do curso e 3) os contatos com nativos em eventos científico-culturais. É preciso salientar contudo, que as novas identificações com determinada zona geoletal do espanhol duram a mesma quantidade de tempo que dura o contato com determinado professor, isto é, são totalmente provisórias. Esse é o caso da estudante Beta, como vemos em seu relato feito em entrevista grupal, ao final do sexto semestre da licenciatura:

[54] [**Beta, aluna**]: *En este semestre específicamente me ayudaron [...] mis profes, la manera como Carmen Rojo habla, me ayudaron todo eso a decidir cómo hablar, de qué mejor manera yo hablo, yo escucho y a mí me gusta más. [...] Creo que mi forma [de hablar] se aproxima más de Carmen Rojo [entrevista grupal, 6º semestre, grifos nossos].*

Como vimos no capítulo anterior, essa aluna se sente identificada, ao longo de toda a graduação, pela figura idealizada do falante nativo de espanhol. Assim, vemos que seus processos identificatórios indicam, claramente, essa opção, pois todos os professores que essa participante cita são hispano-falantes. Inicialmente, aproxima-se da variedade chilena do espanhol por intermédio da professora Clara, como vimos na epígrafe que abre nosso terceiro capítulo. Em seguida, pela variedade falada pela professora Carmen Rojo, como destacamos no dado anterior. E, finalmente, no último semestre do curso de Letras, Beta inclina-se pela variedade castelhana peninsular do espanhol, talvez influenciada pela presença de professores nativos representantes dessa variedade no curso. Quanto à mudança de docentes ao longo da licenciatura, os alunos-participantes opinam que é algo ao mesmo tempo positivo e negativo. Positivo porque propicia o contato com a diversidade do idioma. E negativo porque acaba gerando confusões no momento de se comunicar com professores, nativos ou não, representantes de outra(s) variedade(s). Acompanhemos essas inquietações relatadas pelos discentes:

[55] **[Cerradino, aluno]:** Otro hecho que a veces dificulta que elija una variedad es justamente convivir con profesores que hablan variedades distintas. Si por un lado esto es bueno para que conozcamos las diferencias dialectales de la lengua, por otro *nos hace adecuar la nuestra variedad a la del profesor con el cual estamos hablando: esto ocurre mucho conmigo y parece ser algo espontáneo*¹⁵⁹. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

[56] **[Brenda, aluna]:** [...] *Confieso que a veces me quedo confusa cuando otras profesoras habla el castellano* [la variedad castellana peninsular], es decir, cuando yo voy leer en la presencia del profesor de Literatura Española o de otra profesora que no habla la misma variedad que la mía, *yo intento hablar como ellos, pero yo no sé explicar porque eso acontece*. Yo también no sé si voy cambiar de variedad hasta el final del curso. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre, grifos nossos].

[57] **[Luna, aluna]:** *Aún que ya tenga escogido una variedad, en ese semestre el hecho de convivir con distintas variedades tengo dudas de cual variedad voy seguir definitivamente*. Creo que lo que falta mismo es un contacto¹⁶⁰ mayor con una de ellas (las dos que me gustan más) [chilena y castellana] para tener una decisión. [Auto-avaliação escrita, 5º semestre, grifos nossos].

A identificação com a variedade castelhana peninsular do espanhol, destacada pelos alunos-participantes, coincide com o início das aulas ministradas por um representante

¹⁵⁹ Em sua auto-avaliação escrita, também no quinto período do curso, realizada para a disciplina de Variedades, o estudante Cerradino especifica melhor o que está dizendo: “Por ejemplo, a veces que estoy hablando con el profesor de literatura o con [cita el nombre de la investigadora] uso rasgos de la lengua que no lo[s] usaría naturalmente como, por ejemplo, el pronombre ‘vosotros’, el y[e]ismo con /y/ entre otros”. Neste último caso, o participante considera que deixa de usar o *žéismo* que já havia incorporado. Quanto ao uso do pronome mencionado, informo que, no meu caso, devo-o à influência de meu primeiro professor no curso de Letras, de nacionalidade espanhola.

¹⁶⁰ Acreditamos que Luna não está considerando a possibilidade de imersão cultural, mas o contato formal mais intenso, com as duas variedades a que se refere, na própria universidade.

dessa variedade, a partir do 5º semestre do curso. Assim, no final do sexto semestre, em uma entrevista grupal, ao comentar os fatores que estavam incidindo na caracterização de sua produção linguística em E/LE, a estudante Luna comenta: “Este semestre las actividades contribuyeron mucho para el aprendizaje. Así como Carmen Rojo y [cita el nombre de un profesor nativo representante de la variedad castellana peninsular] que trabajaron así tanto el habla como la escrita, lecturas también, fue todo muy importante para el aprendizaje”. Quanto à “preferência” dos futuros professores de E/LE pela variedade castelhana peninsular, consideramos que essa motivação se apóia na falsa crença de que essa modalidade é uma espécie de espanhol geral, portanto mais compreensível e aceita em todo o mundo hispânico. Do ponto de vista de sua difusão didática e midiática, realmente é a mais conhecida em função do poderio econômico da Espanha e de empresas transnacionais que se empenham em divulgá-la.

Outras vezes, notamos que ocorre um processo contraditório de identificação discente com as variedades do espanhol. Nos relatos do aluno Cerradino, no quadro a seguir, percebemos algumas incongruências em suas opiniões. Inicialmente, se identifica com a variedade andina do espanhol, por influência de uma professora boliviana, fruto de um contato com o espanhol, anterior ao ingresso na faculdade. Atribui essa identificação devido ao fato de a professora usar o fenômeno que Cerradino chama de “dzeísmo”¹⁶¹, presente nessa variedade, bem como em outras do mundo hispânico. Contudo, ao longo da graduação, os depoimentos desse participante vão revelando outros processos de identificação: primeiro com a variedade chilena do espanhol e depois com a variedade *rioplatense*. Quanto a esta última, nosso futuro professor se ressentia de não poder incorporar o pronome *vos* em sua produção linguística e assim utilizá-la de forma mais bem caracterizada.

¹⁶¹ Não encontramos registro teórico para o fenômeno que o estudante Cerradino denomina de “dzeísmo”. Acreditamos que se trata do fenômeno denominado de *žeísmo* por Zamora Munné e M. Guitart (1988).

Quadro 4.5.2.1: Identificações do estudante Cerradino com as variedades diatópicas¹⁶² do espanhol

Instrumentos utilizados	Identificações observadas
Auto-avaliação escrita, 5º semestre.	[...] <i>No tengo seguridad si ya he elegido una variedad para seguir hablando. Creo que la que está más cerca es la andina que posee características que me gustan mucho como el [dz]eísmo. Pero a veces produzco algo parecido con lo que hablan los argentinos: /ž/eísmo. Esta variedad – la rioplatense – también me encanta pero creo que para mí ahora usar el pronombre “vos” sería muy difícil. [grifos nossos].</i>
Narrativa autobiográfica, 5º semestre	[...] <i>Hoy, la variedad que más me encanta es la rioplatense pero ahí me tropiezo en dos problemas: primero que esta es la variedad que tengo menos contacto directo y después que me parece difícil empezar a usar el pronombre “vos” pues estoy bastante acostumbrado con el uso de “tú”, y, aún, no conozco a nadie que utilice el primero [...]. [grifos nossos].</i>
Entrevista individual, 8º semestre.	[...] <i>Entonces creo que no dejé de seguir la variedad que Clara hablaba [la variedad chilena] para seguir otra de otro profesor, pero este contacto con otras variedades me dejó libre para elegir una que a mí me llamó más la atención que fue la rioplatense. [grifos nossos].</i>

Consideramos que esses posicionamentos, aparentemente contraditórios, manifestados por nossos alunos-participantes são naturais, pois são fruto do contato-confronto entre suas identidades já constituídas em LM, bem como na língua nacional e o contato essencialmente metalinguístico com a LE. Também é preciso mencionar que, de forma geral, houve pouco interesse do grupo pesquisado em discutir e aprofundar o conhecimento trabalhado ao longo do curso de Letras. A turma, em sua imensa maioria, assumiu, primordialmente, o papel de aluno e minimamente se colocou no lugar de um futuro professor de espanhol, inclusive preocupando-se mais com o desempenho acadêmico em provas e trabalhos¹⁶³. Nesse sentido, a atenção do grupo esteve voltada para questões mais urgentes como a aprovação semestral, muito mais do que refletir sobre as variáveis que influenciam tanto na produção linguística

¹⁶² Acreditamos que constituição em sujeito, por parte de nosso futuro professor de E/LE nesse idioma, passa pelo reconhecimento de sua heterogeneidade linguística e cultural e as variedades ajudam a mostrá-la.

¹⁶³ Vale a pena informar que, no 7º período do curso, a turma, de modo geral, obteve um baixo desempenho nas atividades acadêmicas propostas pela professora Cristina Fernández. No encerramento do curso, contudo, a metodologia dessa docente foi considerada apropriada, pois trabalhava os conteúdos linguísticos em uma perspectiva de uso e de forma contrastiva com o português brasileiro. Na fala da estudante Maria, na SR2, 8º semestre, fica patente que destacar os usos, desde o nível inicial da graduação, é algo necessário no processo formativo. E, nesse caso, a participante cita as professoras de língua que estabeleceram adequadamente essa relação: “[...] así como hace Perla, como hizo Cristina Fernández en el penúltimo semestre [...]”.

discente quanto na formação pedagógica. Vejamos o que nos relatam a esse respeito três de nossas colegas participantes:

[58] **[Cristina Fernández, profa.]:** [...] *Preparei textos e audições nos que pretendia trabalhar itens gramaticais da matéria junto às variedades semânticas e/ou fonéticas do espanhol. Lamentavelmente, não se chegou a discutir essas questões de modo acadêmico, no sentido de eles se posicionarem como falantes e professores de espanhol em potencial, pois não existiu por parte dos alunos interesse nesses aspectos da língua.* Por exemplo, nas audições (entrevistas e reportagens da secção “Hispanoamérica” de Radio Exterior de Espanha), não foram capazes de perceber a presença de hispano-falantes de distinta procedência e sotaque, muito menos conseguiram detectar características de cada um deles. Faltavam conceitos teóricos básicos sobre as peculiaridades gerais destas oito zonas, ou, no mínimo, das variantes mais trabalhadas nos manuais habituais (*castellana* e *rioplatense*). Sendo essa a situação do grupo de Espanhol 7, as aulas se tornaram tradicionais no sentido de se basearem em explicações teóricas da minha parte que acabaram por tomar parte do tempo da prática auditiva. [Entrevista, grifos nossos].

[59] **[Perla, profa.]:** [...] Houve uma situação muito interessante em que eu *coloquei uma audição de uma pessoa (que poderia ser inglesa ou alemã, em minha opinião) falando em espanhol sobre a sua experiência com idiomas.* Depois da escuta perguntei o que entenderam e eles reclamaram que a pessoa falava rápido; então ouvimos novamente para exercitar a compreensão. Depois disso, perguntei se a pessoa que falava era uma hispanofalante e se tudo o que ela disse estava linguisticamente correto e eles responderam que sim, então passamos a analisar a audição considerando esses dois aspetos. Eles se surpreenderam, pois a pessoa falava com uma boa fluência e entonação que os poucos erros eram quase imperceptíveis. *Após essa atividade, pude perceber que eles precisavam melhorar muito sua sensibilidade auditiva em relação ao espanhol, pois se não conseguiam reconhecer um estrangeiro falando espanhol seria muito mais difícil reconhecer sutis distinções entre as variedades.* Por isso priorizei exercícios de sensibilização ao longo do semestre. [Entrevista].

[60] **[Cecilia Valdez, profa.]:** [...] Posso exemplificar com fatos ocorridos durante as aulas de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas. Estudávamos as características apresentadas por Moreno Fernández (2000) e Andión Herrero (2004) para todas as zonas dialetais, inclusive pedia que os alunos fizessem os exercícios, propostos por Andión Herrero no final de cada capítulo, que consistiam em localizar e copiar as respostas apresentadas no texto. Pedia, ainda, que dessem suas opiniões sobre as realizações fonéticas dos fenômenos específicos de cada zona, por exemplo, quais eram fáceis ou difíceis. Nestes exercícios todos os faziam bem. Porém *quando propunha algum exercício prático para reconhecer as características ao ouvir canções, ver documentários, filmes e vídeos, as dificuldades apareciam.* [...]. [Depoimento, grifos nossos].

Ressaltamos, contudo, que mesmo no cenário de pouco interesse, marcado por uma atitude discente de pouca entrega (CRUZ, 2001), acreditamos que os deslocamentos identificatórios contribuem para que haja uma “mexida” nas posições-sujeito dos alunos-participantes, como mostramos a seguir.

4.5.3 A identificação com nativos hispânicos

Na quinta pergunta de nosso Q2, os 23 alunos-participantes desse instrumento, quando cursavam o 4º semestre da graduação, puderam explicitar, marcando mais de uma opção, as variáveis que estavam contribuindo, naquele momento do curso, para a sua identificação com uma das variedades geoletais do espanhol. A variável preponderante nas opiniões discentes foi a que atribuía ao professor nativo essa identificação e levantamos a hipótese de que isso se deve ao contato mais duradouro do grupo com a professora Clara e a variedade chilena do espanhol. Assim, na sexta questão desse mesmo instrumento, nossos futuros professores de E/LE explicaram se havia uma relação de influência entre as variedades diatópicas que afirmavam identificar-se, indicadas na questão anterior, e uma possível admiração/ identificação com os falantes nativos dessas comunidades. Para 15 de nossos respondentes, do total de 23, não havia nenhuma relação. Entretanto, os 8 alunos restantes consideraram essa possibilidade. A pergunta era para ser respondida apenas pelos informantes que tivessem previsto a relação de identificação entre determinada variedade geoletal e seus respectivos falantes, pois o propósito era saber quais os fatores a justificavam. No entanto, mesmo os estudantes que afirmaram não haver nenhuma relação entre essas variáveis, explicitaram alguns motivos que expomos no quadro seguinte:

Quadro 4.5.3.1: Nativos hispanófonos identificados pelos alunos-participantes

Povos	Nº de alunos	Motivos para a identificação
Chilenos	2	Admiração pela língua e cultura; solidariedade e amizade.
Espanhóis	2	Admiração pela língua e cultura; questões históricas e geográficas.
Argentinos	1	Admiração pela língua e cultura.
Catalães, argentinos e chilenos	1	Admiração pela língua e cultura; solidariedade e amizade e questões sociais e políticas.

Podemos observar que os falantes nativos chilenos do espanhol são caracterizados por terem uma língua-cultura que despertam admiração e por possuírem atributos positivos como amizade e solidariedade. Parece-nos, contudo, que essas atribuições foram feitas, de forma extensiva a todo o povo chileno, em virtude do convívio

com a primeira professora do curso, a professora Clara. Não temos nenhum relato dos alunos-participantes indicando que viajaram para o Chile ou que com falantes desse país mantiveram contato, seja de forma presencial no Brasil, seja por meio de contatos virtuais.

Com relação aos nativos espanhóis, como os alunos-participantes ainda não haviam tido contato formal com professores dessa nacionalidade no 4º semestre do curso, acreditamos que a justificativa para esses povos terem sido mencionados deve-se à crença de que são os “legítimos” representantes do idioma, portanto merecem admiração e respeito. Corroboram essa ideia as explicações discentes que foram dadas, ou seja, por causa de questões ligadas a aspectos históricos (indicativos da origem e tradição da língua) e geográficos (localização na Península Ibérica, continente europeu, prestígio referente ao lugar, ou seja, primeiro mundo). Na pesquisa de Santos (2005a), os espanhóis também ocupam um lugar de prestígio cultural, social e econômico no imaginário da maior parte de seus informantes. A esses povos é atribuído o conhecimento legítimo da língua espanhola que é vista, por estar localizada na Espanha, como “original”, “perfeita” e “lógica” enquanto que os povos hispano-americanos propiciariam o conhecimento de uma língua “modificada”, “alterada” e “derivada”. Tanto no caso da pesquisa da autora quanto na nossa, fica evidenciada a crença na superioridade da língua do colonizador sobre a do colonizado.

Para finalizar nosso Q2, pretendíamos saber se nossos futuros professores de espanhol achavam que a identificação que indicaram com povos hispânicos, explicitada anteriormente, poderia mudar ao longo da graduação. Um total de 13 respondentes afirmou que não consideravam que haveria mudança, 9 disseram que sim e 1 não marcou opção alguma. Os penúltimos expuseram, de forma espontânea, alguns dos possíveis motivos para identificar-se com outros povos: “mudança de professor”; “influência do professor e tipo de material didático”; “outros professores”; “novos conhecimentos”; “uma maior aproximação [com os povos]”; “conhecimento mais aprofundado de outros povos que falam espanhol”; “amizade com nativos” e “passar a admirar países latino-americanos mais que a Espanha (conhecimento e maior contato com esses países)”. Vejamos, na próxima seção, uma forma de identificação discente com um artista latino, encontrada em nossos dados.

4.5.4 A identificação com um artista latino

A identificação com um artista musical, o cantor mexicano Luis Miguel, foi manifestada pela aluna Dedeka, que explicita sua admiração pessoal, anterior ao ingresso na faculdade, por esse artista, bem como pelas manifestações culturais de seu país. Assim, sente-se motivada a falar como o intérprete de canções latinas românticas e acredita que internalizou muitas características de sua variedade linguística ao imitá-lo quando cantava suas baladas:

[61] **[Dedeka, aluna]:** [...] Siempre fui apasionada por el cantante Luis Miguel y por quedarme imitando su manera de cantar creo que he fosilizado¹⁶⁴ muchos rasgos de dicha variedad. Además de eso la influencia de la cultura mexicana, la comida y los mariachis que me encantan muchísimo me dan más seguridad y me siento más a gusto con [esta] variedad [...]. [Narrativa autobiográfica, 5º semestre].

Quanto aos processos identificatórios relatados por Dedeka, vale a pena reiterar como se configuram nas imagens que o eu projeta sobre si (por isso é considerado da ordem do imaginário). Contudo, não passam à dimensão simbólica, ou seja, ao plano tanto da materialidade linguística, os critérios objetivos e pragmáticos de que nos fala Fanjul (2004), quanto discursiva, os efeitos de sentido próprios do espanhol. Assim, a professora Cecilia Valdez, que ministrou as disciplinas de Variedades e Culturas na graduação, ambas cursadas pela participante, afirma, em seu depoimento, não reconhecer nenhuma semelhança entre a produção linguística da estudante e a variedade mexicana do espanhol. Assim a docente se posiciona: “Lembro-me de uma aluna, que sempre dizia que ouvia muito as músicas do mexicano Luis Miguel, pois gostava muito dele, porém eu não reconhecia em suas escolhas lexicais e de pronúncia semelhanças com este cantor”. Entretanto, a referida professora ressalta a importância que essas disciplinas, de caráter especializado, têm na sensibilização discente sobre a questão da diversidade do espanhol, haja vista que a incorporação das informações recebidas nesses cursos, na produção linguística dos sujeitos-aprendizes, é algo muito mais complexo e demanda tempo:

¹⁶⁴ A participante utiliza equivocadamente a noção de fossilização, terminologia relacionada com a manutenção de erros linguísticos na fala e escrita dos estudantes no processo de aprendizagem da língua-alvo. Villalba (2002, p. 45, grifos do autor) trabalha, em sua pesquisa, com a seguinte noção de fossilização: “[a] interrupção na aquisição de espanhol por falantes brasileiros, que se manifesta em forma de erros ou de *esquiva*, e a hipótese de que guarda uma relação íntima com a *transferência*”.

[62] **[Cecilia Valdez, profa.]:** [...] *Acredito que o oferecimento destas disciplinas foi fundamental para fazer uma sensibilização com relação à heterogeneidade linguístico-cultural, do ponto de vista teórico*, ou seja, para que os alunos pudessem receber as informações teóricas sobre os nomes dos países que falam espanhol, as zonas dialetais e exemplos de manifestações culturais. *Porém com relação à identificação pessoal com alguma das zonas dialetais, e, principalmente, uma identificação que levasse à incorporação dos usos característicos de alguma zona dialetal não acredito que tenha ocorrido.* [...] Em resumo, o fato de terem recebido essas informações teóricas não significa que vão transformá-las em conhecimento levado à prática do uso diário. Acredito que essa situação se deva a vários fatores, tais como, pouco tempo para assimilar tantas informações [...], 64 horas durante um semestre para cada uma dessas disciplinas, e mesmo 4 anos de Licenciatura. Além dos fatores pessoais, subjetivos e afetivos que podem influenciar na tomada de decisões relativas às escolhas e determinação em praticá-las. [Entrevista, grifos nossos].

A impressão de segurança e bem-estar demonstrados anteriormente no relato da estudante Dedeka, quanto à identificação com a variedade mexicana do espanhol, é posta em xeque, inicialmente, pelo contato com a variedade chilena do espanhol. Posteriormente, parece se dissipar rápida e completamente quando começa a dar aulas no ensino médio. Nesse novo cenário, nossa participante passa a considerar a necessidade de ter uma pronúncia mais “compreensível” no tocante à pronúncia das letras Y e LL¹⁶⁵, cujo propósito seria não confundir seus alunos:

[63] **[Dedeka, aluna]:** Yo estoy muy confusa [...] porque antes yo hablaba como el cantante Luis Miguel, intentaba imitarlo, después tuve la influencia de una profesora chilena que también hablaba con los mismos rasgos del cantante y después, cuando yo empecé a impartir clases, *empecé a hacer una mezcla de todo para quedar más fácil para los alumnos entender* [...]. Yo creo que estoy en un proceso de transición porque como yo percibí que mis alumnos no estaban entendiendo muy bien la manera que yo pronunciaba, principalmente la “Y”, en medio de vocal [entre vocales], cuando yo decía “suyo”, “mayoría” [sužo¹⁶⁶, mažoría] entonces estoy cambiando un poco ese acento, estoy más: “suyo”, “mayoría” [suyo, mayoría] para facilitar el aprendizaje de ellos [...]. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

Parece-nos que a confusão relatada por Dedeka com relação à maneira de pronunciar as letras LL e Y, deve-se, em primeiro lugar, à sua falta de segurança quanto à

¹⁶⁵ A preocupação de nossos futuros professores de E/LE sempre esteve focada na variação em âmbito fonético-fonológico e morfológico, como mostra o depoimento da professora Perla, que ministrou a disciplina de Espanhol 8 para esses participantes : “[p]ercebi que para eles adotar uma variedade estava estritamente relacionado aos sons da língua (uso de *seseo*, *yeísmo*, etc.) e ao uso de *vosotros* ou *ustedes*. Quando lhes perguntei sobre o aspecto lexical, pareciam não ter se dado conta de que isso também faz parte de uma variedade. [Entrevista, grifos no original].

¹⁶⁶ Com relação a essa pronúncia, é frequente que ocorra, por parte dos alunos brasileiros, um estranhamento quanto à realização do fonema /ž/, principalmente na palavra *suyo*, remetendo-lhes à palavra “sujo” em português. Consideramos que a preocupação com a compreensibilidade na pronúncia das letras LL e Y, por parte de Dedeka, deve-se a esse estranhamento discente e também para evitar confusões no reconhecimento e escrita de palavras com essas letras, pronunciadas igualmente com o fonema /y/ configurando o fenômeno do *yeísmo*.

forma como as pronunciava antes. Nesse sentido, há, inclusive, um equívoco de sua parte ao considerar que a professora Clara, representante da variedade chilena do espanhol, fala “igual” ao cantor Luis Miguel, representante da variedade mexicana do espanhol¹⁶⁷. Assim, percebemos que as informações recebidas nas disciplinas de Variedades e Culturas, não foram adequadamente assimiladas.

Nesse sentido, reconhecemos com Dedeka o fato de tanto ela quanto seus colegas, principalmente devido ao exercício do estágio ou ao iniciar a docência, se encontram em um processo de transição discente-docente. Trata-se de um período no qual os alunos, principalmente em contato com as teorias de ensino-aprendizagem de LE nas aulas de estágio, passam a ter, segundo Machado (2006, p. 174), uma consciência docente: “[a] percepção de que seriam professor(as) começou a ser estabelecida a partir dos estudos das teorias apresentadas no curso, mas só com o enfrentamento da sala de aula, na fase de regência, pôde-se experimentar o que seria ser professor(a) [...]”.

Quanto à questão de haver adotado uma “pronúncia compreensível” das letras LL e Y, ao ser perguntada se sua produção oral em espanhol possuía um caráter “didático”, a estudante Dedeka afirma que sim. Indagamo-lhe, então, se não seria melhor explicar aos alunos que a língua sofre variação em vários aspectos linguísticos e que por isso existem formas diferentes de pronunciar seus sons, dependendo do país ou região, todas compreensíveis e válidas. A essa pergunta a participante respondeu que procurava atuar dessa maneira, isto é, dando as devidas explicações para os alunos, mas passou a se sentir melhor como estava pronunciando as referidas letras naquele momento:

[64] **[Dedeka, aluna]:** Ahora sí porque *ellos no estaban entendiendo muy bien*, entonces tuve que cambiar un poco y explicar: no, pero se puede hablar así, así, así. [...]. Yo explico las maneras que se puede hablar la palabra, pero no sé, *no me siento muy a gusto cuando yo sigo hablando de la manera que hablaba*. [Entrevista individual, 8º período, grifos nossos].

Consideramos que existe a possibilidade de Dedeka ter-se influenciado pela experiência da professora Perla que ministrou a disciplina de Espanhol 8, no último semestre da graduação em Letras. Essa docente relatou que havia comentado com a turma como se

¹⁶⁷ Acreditamos que a participante refere-se às características coincidentes e mais comuns tanto entre essas duas variedades quanto com as demais hispano-americanas tais como: *seseo*, *yeísmo*, uso de ustedes com valor de segunda pessoa do plural, uso do pretérito indefinido por pretérito perfeito (MORENO FERNÁNDEZ, 2000). Além disso, há também a alternância, segundo contextos sociolinguísticos, entre o *tuteo* (uso do pronome informal *tú*, de segunda pessoa do singular) e o *voseo* (uso de *vos* em substituição a *tú*). Entretanto, não é por essas e outras características coincidentes que um mexicano fala “igual” a um chileno.

caracteriza a sua produção linguística oral em espanhol¹⁶⁸. Contou-lhes que quando começou a lecionar, ainda na graduação, optou por uma forma de pronunciar as letras Y e LL que permitisse uma melhor compreensão dos alunos e que depois se sentiu cômoda com sua escolha e a manteve. Acompanhemos seu relato:

[65] **[Perla, profa.]**: Quando falamos sobre a questão da escolha de uma variedade eu comentei com os alunos que fiz a minha escolha tentando facilitar a compreensão dos alunos, principalmente nos níveis iniciais. Em vista disso, preferi pronunciar diferentemente as letras Y e LL, sendo a primeira uma "fricativa linguopalatal sonora central" e a segunda uma "lateral palatal". Essa escolha foi feita ainda na época da graduação, pois eu comecei a dar aulas de espanhol quando estava no quinto período do curso. Durante a graduação tive contato com professores que usavam diferentes variedades: rio-platense, espanhola e andina. O fato de conseguir me comunicar sem problemas com eles me deixou tranquila em relação à minha escolha [Depoimento, grifos no original].

Vale registrar que pode ocorrer, também, um processo de “desidentificação” (PÊCHEUX, 1988), como no caso de Luna que dizia gostar muito da variedade chilena, mas “preferiu” a castelhana quando começou a dar aulas para crianças, por considerá-la mais “fácil” de ensinar. Na verdade, aqui reaparece a crença de que essa seria uma modalidade mais geral e compreensível do idioma.

[66] **[Luna, aluna]**: [...] He elegido la variedad de la zona castellana, aunque han algunos pequeños rasgos de otras. El cambio de la variedad chilena para la castellana fue el hecho de haber empezado a dar clases para niños, que tienen entre 7 y 10 años. *Para mí es más fácil enseñar esa variedad*, ya que, también la primer profesora de ellos usaba esa misma, *y pienso que sería un poco complicado cambiar así, repentinamente, y aún que explique muchos no van a comprender. Pero sigo preferiendo la primera [la variedad chilena], pues fue la que tuve mas contacto, por más tiempo* [Auto-avaliação escrita, 5º semestre, grifos nossos]

A respeito da possibilidade concreta de nossos futuros docentes de E/LE “optarem” conscientemente por falar de acordo com as características de determinada variedade geoletal desse idioma, por influência de professores, falantes nativos, materiais diversos ou qualquer outra variável, nossos dados mostram que é algo não factível. Como observa a professora Perla, isso se deve à nossa condição de brasileiros, um reconhecimento que é basilar para se compreender por que ocorrem recuos identitários em direção ao

¹⁶⁸ Em nosso trabalho, as professoras-participantes do curso de Letras/ Espanhol não foram tratadas como modelos, ou seja, únicos, inflexíveis e homogêneos. Ao contrário, ao revelarmos as características do modelo linguístico de cada uma, no primeiro capítulo desta tese, quisemos mostrar a dinamicidade de modelos e matizes que o espanhol pode adquirir de acordo com seus falantes (nativos e não nativos).

português brasileiro na expressão em espanhol, nossa tese neste estudo. Acompanhemos a argumentação da docente:

[67] **[Perla, profa.]:** [...] adotar uma variedade significa ter que dominar os diferentes níveis linguísticos, ou seja, fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático e pragmático. Não basta dominar os sons de uma variedade se o léxico está mais parecido ao de outra, por exemplo. *Expliquei que no fim das contas seremos sempre brasileiros falando espanhol e que o modelo de falante nativo ideal é um mito (cf. Villalba 2002), ou seja, não é necessário falar como um nativo para alcançar uma excelente proficiência em língua estrangeira [...].* [Entrevista, grifos nossos].

Nesse cenário, ratificamos que os processos identificatórios na aprendizagem formal de línguas se configuram como sendo de caráter transitório, contraditório e da ordem do imaginário. Dessa forma, um estudante brasileiro de espanhol não pode “incorporar” conscientemente todas as características de uma variedade X ou Y desse idioma sem que isso represente uma violência simbólica contra a sua constituição identitária como sujeito do português brasileiro como LM e como LN. Observemos como essa condição de brasileiro(a) que fala espanhol vai sendo percebida, assumida e tratada nas opiniões de nossos sujeitos-aprendizes.

4.6 Reconhecer-se como brasileiro(a) que fala espanhol

Nos excertos seguintes, nossas futuras professoras de E/LE, de forma unânime, afirmam sua condição de brasileiras que falam espanhol. A participante colaborativa procura distanciar-se da figura do falante nativo, embora continue vendo-o como figura idealizada, pois qualifica sua produção linguística como “perfeita”. Brenda destaca a necessidade de continuar se dedicando aos estudos da língua espanhola para aperfeiçoá-la, quando termine a graduação. E Maria reconhece que a identidade brasileira não precisa ser negada no processo de contato com a língua-alvo. Vejamos como essas participantes se posicionam:

[68] **[Participante colaborativa, aluna]:** [...] Siempre me voy a ver como una brasileña hablando español, *no me veo intentando hablar como un nativo habla: perfectamente*¹⁶⁹ con todo el acento, la prosodia y todo. Me veo como brasileña que habla español. [SR2, 8º semestre, grifos nossos].

¹⁶⁹ Como vimos no terceiro capítulo desta tese, do ponto de vista do falante intercultural, a noção de falante nativo “perfeito” passa a ser considerada como uma falácia (KRAMSCH, 2001).

[69] **[Brenda, aluna]:** [...] *Yo hablo español, yo siempre voy a intentar buscar aperfeiçoar cada vez más, pero soy brasileña y es una cosa que yo tengo orgullo porque yo nací en Brasil, yo voy ser siempre brasileña [...].* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[70] **[Maria, aluna]:** *Yo creo que nosotros somos brasileños hablando español, entonces yo pienso que es muy difícil una persona perder todos los rasgos de la identidad brasileña porque está aprendiendo otra lengua y yo no creo que es necesario perder nuestros rasgos de identidad de brasileños.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

A partir de agora, assumimos com Fanjul (2004) um posicionamento que é político no cenário educativo nacional de ensino-aprendizagem de E/LE: o direito do aprendiz brasileiro de falar espanhol assumindo sua condição de brasileiro. Essa postura justifica-se em função dos mitos, assim tratados pelo autor, crenças em nossa visão, presentes no imaginário dos estudantes de espanhol de nosso país. Esses discursos, que permeiam alguns âmbitos acadêmicos, postulam que se deve aprender um espanhol de determinado lugar ou se deve falar como um falante nativo de um país X ou Y. O autor explica que isso ocorre porque ainda se acredita na:

[...] suposta existência de um espanhol “da Espanha” e outro “da América”, a possibilidade de ensinar diferencialmente um ou o outro, ou até de ensinar o espanhol de “cada país”, a conseqüente necessidade do aluno aprender a falar “como espanhol”, “como argentino”, “como mexicano”, etc. [...]. (FANJUL, 2004, p. 165, grifos do autor)¹⁷⁰.

Nesse sentido, o pesquisador argentino reconhece como válida a produção linguística do estudante brasileiro, mesmo que ela apresente a combinação de fenômenos oriundos de variedades ou variantes diferentes¹⁷¹. Trata-se de algo visto como positivo em função do próprio processo de aprendizagem do espanhol que passa pelo contato com professores e materiais diversos durante o curso:

¹⁷⁰ Esse estudioso atribui alguns desses mitos a “uma inadequada analogia entre a realidade político-linguística da língua portuguesa no mundo com a realidade da língua espanhola”. (FANJUL, 2004, p. 166).

¹⁷¹ A mudança de professores, durante a graduação, é um fator que propicia o contato com os diferentes “falares do espanhol”, mas também é responsável pela mescla de fenômenos oriundos de variedades diferentes na produção linguística discente. Essa opinião é também compartilhada pela aluna Ceje, em sua entrevista individual: “Yo creo que mi español es una mezcla de todas esas variedades geolectales pues aprendí español con un poco de cada [...]”. Essa produção poderia ser vista como uma das caras do portunhol, algo que tratamos ainda neste capítulo, mas que preferimos considerar como uma forma de *españoles*, algo que discutimos a seguir.

[e]stimular, no aluno, sua possibilidade e seu direito de *falar espanhol como um brasileiro que fala espanhol*. É que, efetivamente, além do contato com o material didático, os jornais, os filmes, as músicas, e com os professores de diferentes nacionalidades, outro fator que orienta as ações pontuais do aprendiz nos intrincados caminhos da língua espanhola é sua condição de brasileiro (FANJUL, 2004, p. 180 grifos do autor).

No caso da presença oficial do espanhol no ensino médio regular brasileiro, por meio da lei 11.161/05, e sua consequente demanda pela formação de novos professores na graduação em Letras, não há como negar que processos de reconfiguração da identidade linguística, cultural e discursiva desse idioma podem ocorrer. Em nosso Brasil de dimensões continentais, o espanhol encontra um cenário plurilíngue e pluricultural complexo, marcado por uma realidade que abarca aspectos tais como: 1) línguas indígenas como línguas maternas de povos nativos; 2) variedades regionais, sociais e estilísticas do português brasileiro; 3) comunidades bilíngues de imigrantes com suas respectivas línguas maternas; 4) línguas de sinais como LM das comunidades surdas 5) e oferta de línguas estrangeiras diversas nas redes pública e privada de ensino. Nesse contexto, nossos futuros professores de E/LE estão situados, do ponto de vista geográfico, em uma multiplicidade de paisagens, tais como: cidade X campo, selva X mar, pantanal X cerrado e pampa X caatinga. Esses espaços podem facilitar ou dificultar o acesso, a forma de contato e as dimensões da aprendizagem desse idioma. E assim, sem dúvida, o espanhol poderá sofrer um processo de hibridização no Brasil, devido ao seu encontro com o português brasileiro, com seus falantes, e com a sua diversidade, algo legítimo como considera Rajagopalan (2002, p. 39, grifos do autor), pois:

[a]s línguas vivem em constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas [...] essas possibilidades radicalmente novas pedem uma reconsideração radical da própria noção de identidade.

Um exemplo de como as línguas se reconfiguram quando estão em novos cenários de contato, é a situação do inglês como língua franca na sociedade globalizada em que vivemos. Nesse sentido, as autoras Nascimento (1997) e Mesquita e Mello (2007) explicam que essa língua, quando chega a novos lugares, se desdobra em *englishes*, no plural e com letra minúscula. Esse fenômeno é resultante do contato com as línguas(s)-culturas maternas, um jogo onde o global e o local estão imbricados de forma dinâmica e multifacetada:

[o] que motiva esta outra mudança na representação gráfica do inglês é o fato de que ele não representa uma única cultura hegemônica, mas pluriculturas globais – por isso, em letra minúscula; e porque se refere a linguagens de diferentes povos, apresentadas em signos linguísticos adaptados do e a este idioma – por isso, no plural. (MESQUITA; MELLO, 2007, p. 51).

Nesse contexto, podemos perceber que as formas de *englishes* se renovam constantemente a cada novo deslocamento efetuado pelo inglês quando chega às comunidades que o “adotam” ou o “recebem”. Assim, essas formas vão adquirindo novas características que lhes reconfiguram, sem, contudo, perder sua base linguística como veículo de comunicação (a língua inglesa), como explica Nascimento (1997, p. 169, grifos do autor):

[...] [p]ensar o inglês enquanto uma língua franca equivale compreender a sua constituição como um símbolo de representação social global, ou seja, como um conjunto de linguagens que comporta a formação e o desenvolvimento de uma sociedade em emergência. Logo, como a sociedade que representa, esta língua não é amorfa, mas latente e viva, em constante trans-formação [...]. Enquanto *englishes*, esta língua franca trata de resguardar algumas características das culturas norte-americanas, inglesas, canadenses, australianas, irlandesas... (países no qual o *English* é a primeira língua) e de adaptar algumas características das outras culturas a que é submetida. Daí poder-se dizer sobre o “inglês-indiano”, o “inglês-coreano”, o “inglês-portorriquenho”, o “inglês-brasileiro”... Não esquecendo-se, portanto, de que há uma base comum no concernente à língua enquanto um código de comunicação.

No âmbito dessas reflexões sobre a expansão do inglês que vai adquirindo formas variadas de *englishes* e relacionando-as com a presença do espanhol em nosso país, via processo de implantação nas escolas de ensino médio, via política de integração regional e internacional, pensamos que esse idioma pode se apresentar, também, na forma de *españoles*. Para isso basta que consideremos que essa língua é heterogênea em sua constituição identitária, que é plural em sua dimensão cultural, que é rica em variedades e que aqui no Brasil esperamos que sua função precípua esteja baseada em uma educação linguística a partir de princípios interculturais. Também nos apoiamos na concepção linguística de que as línguas sofrem influências mútuas quando estão em situação de contato-confronto e não há como se manterem “intactas” nesses processos de deslocamento. A esse respeito, Ernst e Leffa (2007, p. 12), na apresentação do livro *O imaginário da língua espanhola: Da sala de aula ao ciberespaço*, fazem a seguinte consideração: [...] “as tentativas de hegemonização do espanhol como língua internacional, [enredam-se] no paradoxo de tentar ao mesmo tempo preservar e expandir a língua, como se fosse possível a conquista do mundo sem a perda da pureza original”.

Assim, em contexto brasileiro, como considera Fanjul (2004), o espanhol será ensinado por professores nativos hispano-falantes (com formação específica ou não); por professores brasileiros (também com formação específica ou não); a partir da utilização de materiais com procedências diversas e contará com um público cujas necessidades e objetivos são múltiplos. Nesse cenário, o encontro com o português brasileiro, inevitavelmente, trará modificações ao espanhol, fazendo-o passar por ressignificações identitárias, como argumentam Celada e Rodrigues (2005, p. 9-10, grifos dos autores):

[n]essa expansão por terras brasileiras, a língua espanhola deverá submeter-se a uma certa heterogeneidade, deixando-se filtrar, sem pruridos puristas, por novas formas de dizer resultantes da maneira pela qual um brasileiro explora sua posição específica de estrangeiro e se inscreve no espanhol, pois tal aprendizagem é, além de tudo o que temos dito, um *errante* que deve se submeter ao trabalho de construir materialmente um hiato entre as duas línguas.

Em face do exposto, parece-nos que o posicionamento político de Fanjul (2004) a favor do direito do falante brasileiro de espanhol de falar esse idioma, sem abandonar sua condição de brasileiro, agora se elucida melhor se aceitarmos que o espanhol também pode se desdobrar em nosso país assumindo formas de *españoles*. Dessa forma, não será somente a língua de Cervantes, de Machado, de García Márquez, de Borges, de Darío... Mas será também a língua de González, de Cruz, de Paraquett, de Lima, de Silva e de tantos outros sobrenomes, conhecidos e anônimos, que possam vir a fazer parte da constituição dessas formas de *españoles*. Outro ponto crucial levantado por Fanjul (2004, p. 180, grifos do autor), é a questão de que essa nova discursividade em espanhol, assumida pelo falante brasileiro dessa língua, não se configura como uma forma de interlíngua, mas como um modo de expressão do sujeito brasileiro:

[...] E não nos referimos aqui às “interferências” do português, mas a modos brasileiros de organizar a fala, às seleções enunciativas que constituem a discursividade e se relacionam com culturas, sociabilidade e modos de ver o mundo. E a discursividade brasileira, pode, com certeza, encontrar seus modos de expressão em espanhol, sem necessidade de sair do funcionamento dessa língua e sem que isso favoreça a cristalização da “interferência”. Nessa ação da discursividade na língua outra há, como mostram largamente outros trabalhos (Fanjul, 2000 e 2002), necessários desencontros de sentido. Mas são desencontros que têm a ver com a irrenunciável alteridade cultural, e não com um desconhecimento da língua que se aprende ou com inadequação ao seu funcionamento.

Nesta pesquisa, acreditamos que as formas de se dizer brasileiro em espanhol ainda não foram totalmente incorporadas por nossos futuros professores porque esses participantes, de uma forma geral, não assumiram posições-sujeito nessa língua. Essa situação

se confirma na produção linguística reveladora de níveis interlinguísticos, um indicativo de que houve recuos identitários em direção ao português brasileiro como LM e como LN, sinalizando o entremeio. Acompanhem, na seção seguinte, como nossos sujeitos avaliam sua expressão em espanhol e as vicissitudes que relatam no processo de contato-confronto com esse novo simbólico.

4.7 Quanto à identidade linguística em espanhol

A questão relativa ao desenvolvimento de uma identidade linguística em espanhol foi discutida com nossos alunos-participantes em vários momentos do curso de Letras, a partir das seguintes premissas básicas: 1) saber projetar-se como sujeito na língua-alvo entrando em seu funcionamento linguístico-discursivo (adquirindo uma “voz própria” no idioma, ou seja, uma identidade de falante brasileiro de espanhol); 2) sentir-se bem (cômodo, confortável, tranquilo) para comunicar o que se pensa e deseja; 3) sentir-se seguro para expressar o que se quer e precisa; 4) não sentir vontade de desistir de falar por não encontrar as palavras adequadas ou necessárias; 5) não sentir a sensação de estar confundindo espanhol com português (portunhol como interlíngua) e 6) identificar-se como uma das variedades do idioma. Nos excertos a seguir, o posicionamento de nossos futuros docentes é o de que não chegaram a desenvolver uma identidade linguística em espanhol, pois não se constituíram como (novos) sujeitos nesse idioma. Entre as justificativas para essa constatação, citam o fato de não terem “dominado” o sistema linguístico do idioma, o tempo exíguo de contato com ele, apenas os 4 anos da licenciatura, e a interlíngua:

[71] **[Clarice, aluna]:** *Creo que aún no tengo voz en la lengua española [...] me siento más a gusto cuando es en un contexto formal que tengo la oportunidad de prepararme para hablar y puedo entrenar. Me falta vocabulario, a veces y tengo ganas de desistir de hablar [...].* (SR, I grupo de controle, grifos nossos).

[72] **[Maria, aluna]:** *Yo creo que aún no [he adquirido] una voz propia o una nueva identidad, creo que falta tiempo, hace falta tener más un tiempo en contacto con la lengua para adquirir. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].*

[73] **[Carolina, aluna]:** *Yo todavía no tengo voz en lengua española. [...] Y creo que falta aún para para yo tener voz. Estoy confundiendo mucho portugués con español. A veces me siento a gusto en hablar en español, pero en algunos momentos no [...] cuando yo domino un asunto yo hablo sin problemas alguno, pero cuando yo no domino, yo fico ah, ah, ah, y creo que falta mucho [...].* [SR, I grupo de controle, grifos nossos].

Estamos considerando que desenvolver uma identidade linguística na LE envolve intrinsecamente as três dimensões propostas anteriormente por Revuz (2002): a expressão do eu, a prática corporal e a relação com o saber. Também se filia a processos identificatórios constantes de aproximação e afastamento. Assim, nossos futuros professores, indagados sobre as condições para adquirirem uma identidade linguística em espanhol, a restringem à necessidade de “domínio” de seu sistema linguístico, reproduzindo a crença de que saber uma língua limita-se somente ao conhecimento de sua gramática normativa, de suas estruturas e de seu vocabulário. Nesse caso, como a identidade linguística não abarca somente esse aspecto, mas, especialmente, a “inscrição do sujeito em discursividades da língua alvo” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 63-64), faltou a compreensão, por parte do falante brasileiro de espanhol, de que precisa se relacionar com a ordem do espanhol como um novo simbólico.

Nesse contexto, nossos futuros docentes opinam, por meio do terceiro questionário (Q3, o único com questões quantitativas), aplicado no último semestre da graduação, o que seria necessário acontecer para desenvolverem uma identidade linguística em espanhol. Esse instrumento continha as premissas básicas, apresentadas anteriormente para caracterizá-la, para serem avaliadas a partir dos seguintes quesitos: 1) estar completamente de acordo (com as proposições sobre a identidade); 2) estar parcialmente de acordo; 3) não estar de acordo; 4) não ser algo relevante; 5) não saber opinar. De acordo com 9 alunos-participantes, para “entrar” no funcionamento linguístico-discursivo do espanhol seria preciso que soubessem:

Quadro 4.7.1: Caracterização da identidade linguística em E/LE

Ter uma identidade linguística em espanhol significa:	Concordam plenamente (nº de alunos)	Concordam parcialmente
Saber projetar-se na LE reconhecendo-se como sujeito que nela se constitui, ou seja, possui uma voz identitária própria ¹⁷² .	6	3
Sentir-se bem (cômodo, confortável, tranquilo) para comunicar o que se pensa e deseja.	6	3
Sentir-se seguro para expressar o que se quer e precisa.	6	3

Em face das opiniões manifestadas no Q3, os futuros professores de espanhol indicam que não conseguiram, ainda, desenvolver uma identidade linguística em espanhol, ou

¹⁷² As demais premissas do Q3 não foram explicitadas em nosso texto porque os alunos-participantes não as consideraram como relevantes.

seja, entrar em sua ordem linguística e discursiva. Por isso, não se consideram sujeito(s) dessa/ nessa língua, não sentem que adquiriram nela uma voz identitária própria. Em outras palavras, a língua, ainda, não “aconteceu” em sua condição de sujeitos, como argumenta Celada (2010b) ou esses sujeitos não tomaram completamente a palavra em L2 assumindo outra posição subjetiva, como postula Serrani-Infante (2002).

Com relação à questão de se adquirir uma voz própria na língua-alvo, estamos considerando-a na perspectiva do processo de constituição identitária do falante brasileiro de espanhol. Esse tema também foi abordado em pesquisa realizada por Gohn (2002), mas com alunos de Letras/ Inglês e professores que eram também alunos de especialização. Esse autor interrogou esses participantes sobre o papel que a língua inglesa exercia para eles, como outra voz, na constituição de sua identidade. Assim, o pesquisador pôde detectar que a maior parte das respostas exprimia um desejo de estar no caminho adequado para adquirir uma voz em língua inglesa, mas reconhecia que esta não tinha sido ainda adquirida. No primeiro grupo de estudantes pesquisado, de um total de 17, apenas 3 afirmaram possuir uma identidade na língua inglesa. Já no segundo, de um total de 10, somente 2 afirmaram possuí-la. Em nosso contexto investigativo, a segunda voz identitária não chegou a ser desenvolvida em espanhol, como vimos nas opiniões de nossos futuros docentes, mas estes informam que se sentem mais cómodos e seguros quando escrevem em espanhol, nossa temática a seguir.

4.8 Quanto à habilidade de produção escrita em E/LE

A expressão escrita é, segundo Revuz (2002, p. 222), uma possibilidade de escapar do desconcertante “banho de sons” da LE que amedronta os estudantes por ativar capacidades orais “esquecidas” pelo aparelho fonador, por isso: “a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que aparece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva”, ou seja, o retorno do sujeito ao estado infantil. Nessa perspectiva, nossas futuras professoras se dizem mais seguras quando utilizam a habilidade de expressão escrita porque lhes possibilita um tempo maior para refletirem sobre o que pretendem comunicar. Na verdade, a escrita pode proporcionar algumas vantagens em relação à oralidade principalmente por que: 1) permite a consulta a fontes de pesquisas diversas; 2) possibilita uma melhor organização das ideias; 3) oferece formas para se planejar com calma o que se pretende escrever e 4) permite analisar as

idiossincrasias próprias do idioma. Acompanhemos o que a esse respeito opinam nossas participantes:

[74] **[Dedeka, aluna]:** *Escribiendo yo me siento mucho a gusto porque yo puedo escribir, ver si cometí errores, borrar y escribir nuevamente, pero al hablar yo no me siento tan a gusto en algunas situaciones porque me quedo con miedo, me falta un poco de seguridad al hablar.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[75] **[Andrielly, aluna]:** Y en relación con la oralidad y para escribir, yo tengo más facilidad para escribir, a veces, en español. *Me encuentro más, mi identidad, escribiendo que hablando.* [SR, II grupo de controle, grifos nossos].

[76] **[Luna, aluna]:** Bien, yo sé muchas cosas en español, pero parece que cuando empiezo a hablar siempre me olvido algunas cosas, escribiendo también, pero *yo escribo mejor que habl[o]* porque parece que como la LM, parece que influye un poco también en eso. Y *para escribir parece que así la mente está más abierta con las palabras* no sé si es porque el habla parece que confunde un poco [...]. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[77] **[Ceje, aluna]:** *Me siento segura escribiendo en español, pues creo que mi formación ayudó mucho para una buena producción lingüística, pero hablando aun me siento insegura, pues al hablar aun pienso mucho, creo que faltó mas asignaturas para el aprendizaje oral y también faltó de mi parte intentar hablar más en las clases.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

A partir desses relatos, fica claro que a exposição à oralidade causa uma maior desestabilização no sujeito-aprendiz, é por causa dela que se sente mais fortemente o medo e a angústia da regressão à infantilidade ao se falar o idioma estrangeiro. Isso se deve, em grande parte, ao caráter de dinamismo e improvisação da habilidade de expressão oral, ao passo que a escrita permite a utilização do monitor (KRASHEN, 1982), espécie de fiscal das produções linguísticas que atua na aprendizagem. Esse processo permite uma maior autonomia por parte do estudante, bem como uma maior reflexão e reelaboração de sua produção linguística. Nesse sentido, a aluna Ceje ressentia-se de mais disciplinas que contemplem a oralidade no currículo de Letras/ Espanhol e também se faz uma autocrítica no sentido de que poderia ter tomado mais a iniciativa de participar ativamente das aulas. Vale ressaltar que o sucesso na empreitada de aprender uma LE é complexa e contraditória por natureza, pois, como assevera Revuz (2002, p. 213): “[n]ão são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras, nesse estágio no qual se pode, sem dificuldade, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre ‘falantes nativos’ e, por sua vez, expressar-se de forma precisa”. Vejamos como tudo isso se torna ainda mais delicado e complexo quando a questão é encarar a oralidade do espanhol.

4.9 Quanto à habilidade de expressão oral em espanhol: a questão do sotaque brasileiro

A condição de brasileiro(a) que fala espanhol, o contato esporádico com esse idioma na universidade, e o contato intenso com o português brasileiro em todos os demais âmbitos da vida, além da condição de adulto que aprende uma LE, possibilita que o sotaque brasileiro se manifeste. É possível reconhecê-lo nas produções orais dos futuros professores de E/LE por meio da pronúncia, da melodia prosódica e do ritmo de sua fala. Trata-se, na verdade, de certa *musiquilla* que revela a identidade linguística brasileira¹⁷³. Nesse sentido, Cruz (2001, p. 197-198) constata em sua pesquisa que: “[é] a identidade linguística que nos faz compreender o fato de que ao falarem a LE nossos sujeitos mantenham uma pronúncia, cadência ou ritmo, reveladores de suas procedências [...]”. Para ilustrar essa questão, citamos o caso da aluna Beta que, em sua entrevista individual, ao concluir o último semestre do curso, se diz surpresa com o fato de os falantes nativos descobrirem sua procedência não hispânica tão rapidamente: “[...] Cuando converso con nativos hablan: ‘pero, ¡tú no eres nativa! ¿Eres brasileña o algo así?’ No sé por qué, pero perciben, es increíble para mí”¹⁷⁴.

O reconhecimento imediato do sotaque estrangeiro, por parte do falante nativo de qualquer língua, é, realmente, uma constatação do óbvio. Contudo, em situação pedagógica, é difícil esse reconhecimento por parte dos alunos, tanto com relação ao seu próprio sotaque quando falam a LE quanto quando outros a falam. Relembremos o relato da professora Perla, na seção 4.5.2 (dado 59) deste capítulo, no qual explica que nossos alunos-participantes tiveram dificuldade de reconhecer, em uma gravação, a fala de uma pessoa, que poderia ser inglesa ou alemã, expressando-se fluentemente em espanhol.

A presença do sotaque brasileiro na produção oral discente é vista, neste texto, como marca de identidade. Assim, foi postulada nas duas sessões reflexivas (SR1 e SR2), realizadas com o grupo de pesquisa acompanhado longitudinalmente, e foi considerada como uma forma de resguardar a origem do falante. A discussão se baseou em casos conhecidos de falantes estrangeiros que moram no Brasil e falam português com sotaque estrangeiro para saber se esse fato causava incômodo. O propósito era que nossos alunos-participantes se colocassem na posição de analistas de uma situação que eles próprios poderiam vivenciar tanto em processo de imersão cultural quanto em contato com nativos de espanhol em nosso

¹⁷³ Nesse momento, estamos considerando a relação entre identidade e diferença nos termos de Silva (2007), ou seja, uma se define por oposição à outra. Assim, a identidade linguística brasileira é diferente, por exemplo, da identidade linguística portuguesa, argentina, italiana ou espanhola.

¹⁷⁴ Barcelos (2003), ao conceber a relação intrínseca entre língua e identidade, considera que é por meio da linguagem que nós percebemos o mundo, estabelecemos e expressamos nossa identidade. Dessa forma, o sotaque é parte de nossa identidade social por mostrar a qual grupo cada um pertence, podendo ser instrumento de discriminação.

país. Nos relatos seguintes, o sotaque estrangeiro não é visto como impeditivo para uma comunicação adequada, nem para que se adquira fluência¹⁷⁵ em espanhol:

[78] **[Cerradino, aluno]:** [...] Pero creo que hay una distinción entre hablar BIEN portugués, con acento de la lengua extranjera, o aquella mezcla de español o de otra lengua con el portugués, o sea, no habla bien el portugués porque *creo que esto del acento forma parte también de la identidad*, entonces si la persona habla BIEN el portugués con un acento español no me molesta ni un poco. [SR2, 8º semestre, período, grifos nossos].

[79] **[Fernando, aluno]:** [...] Una vez, era una mujer [embajadora norteamericana en Brasil] hace 4 ó 5 años yo vi una entrevista y como brasileño estaba juzgando la habla de la embajadora. *Y yo no pudo hacer ninguna crítica a no ser tener un poco más de envidia porque ella estaba hablando mi idioma* [...], ella trocava el género de las palabras, mas no importa, *la comunicación se realizó* [...]. [SR1, 7º semestre, grifos nossos].

[80] **[Cecilia Valdez, profa.]:** Como por ejemplo [cita el caso de una profesora cubana], que la última vez que habló aquí para nosotros estaba incluso nasalizando perfectamente en portugués, ¡hombre!, lo habla mejor que yo. *Entonces de ahí que tenemos que entender eso pero le sale una musiquilla que, claro, es de donde ella viene, es normal, eso* [...]. [SR2, 8º semestre, grifos nossos].

No depoimento do estudante Cerradino, não há como desconsiderar a ressonância discursiva em torno da afirmação “hablar bien”, que reiteradamente ecoa em vários momentos desta tese: na identificação com as variedades do espanhol; nas ponderações sobre o falante nativo; na avaliação da produção linguística no idioma e na questão do desenvolvimento de uma identidade linguística em espanhol. Parece que o limite para os futuros professores de E/LE foi a barreira imposta pela própria estruturação simbólica dessa língua: sua materialidade linguística; suas discursividades (efeitos de sentido); seus modos de dizer específicos; sua memória histórica, que a maioria dos participantes traduziu, apenas, como sinônimo de “dominar” a gramática normativa e “dominar” o vocabulário. Dessa forma, falar o espanhol sem as marcas do ritmo que configuram o sotaque brasileiro é um desejo expresso pela aluna Andrielly. Em seu depoimento, essa participante afirma que gostaria de adquirir o ritmo e a entonação próprios do espanhol para não ter a sensação de que está apenas usando as estruturas e o léxico da língua-alvo, mas mantendo a forma de se expressar oralmente em português brasileiro, uma espécie de tradução, bastante incômoda, em sua opinião:

¹⁷⁵ Cruz (2001) considera a fluência como uma forma de expressar a proficiência oral na LE. E esta, por sua vez, é vista por Scaramucci (2000, p. 20) no sentido indicativo de sua pluralidade: “por não tratar de um conceito absoluto, monolítico, baseado naquela do falante nativo ideal, mas de várias proficiências que dependem das especificidades de cada uma das situações de uso da língua”.

[81] **[Andrielly, aluna]:** [...] Yo creo que la entonación forma parte del acento, porque *a veces cuando hablo español es como si yo, por ejemplo, estuviera pasando del portugués al español. Me siento así, hablando las palabras en español, la pronunciación en español, pero en el ritmo [...] brasileño.* Y a veces en mi casa yo intento, cuando preparo lo que voy a decir [para una] presentación, [...] intento dar una entonación distinta, un ritmo a veces más rápido o unos altos y bajos para salir un poquito de eso. Es eso que me gustaría [...] hablar así con más ritmo [...]. Por eso creo que sería bueno ir a un país [hispanohablante], [...] para volver hablando con más entonación de acuerdo con la variedad que yo he elegido. [SR, I grupo de controle, grifos nossos].

No relato de nossa futura professora, fica patente o que Revuz (2002, p. 222) considera, ou seja, não se trata necessariamente de uma incapacidade funcional para produzir os sons da nova língua, “trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas”. Acreditamos que esse mal-estar que Andrielly deseja superar estando em contexto de imersão cultural da língua-alvo, talvez não ocorra, pois sua âncora é a figura do falante nativo ideal, um ser abstrato que, por ser considerado “perfeito”, não existe. No plano da realidade da aprendizagem formal de línguas estrangeiras, concordamos com Assis-Peterson (2004, p. 2) que falamos com algum sotaque “porque somos falantes reais e não ideais. Até entre dialetos de uma mesma língua o sotaque se manifesta: o português que aprendemos com nossa mãe não deixa de se insinuar naquele que usamos para aprender na escola”, ou seja, acaba ocorrendo uma sobreposição de sotaques.

No caso específico do espanhol, a proximidade com o português brasileiro poderia, em tese, propiciar uma maior facilidade por esse ar de família entre as línguas e seus fones. Contudo, não podemos nos esquecer de que estamos falando de um sujeito adulto que já tem a inscrição dos sons da LM e que reiniciar a caminhada rumo ao novo “banho de sons” na LE não é uma tarefa fácil. Acompanhem as reflexões de Santos (2005a, p. 115-116) a respeito do sotaque como marca de estrangeiridade no processo de aprendizagem:

[o] que podia ser inicialmente deleite com a escuta da língua estrangeira, da sua musicalidade, pode converter-se em verdadeiro mal-estar na experiência de apropriar-se e reproduzir os sons da LE – sejam eles conhecidos ou desconhecidos, parecidos ou não aos da língua materna.

Dessa forma, para acontecer o que defende nossa aluna no excerto a seguir, isto é, a aquisição da competência (proficiência) na LE, o sotaque brasileiro por parte do aluno luso-falante do espanhol não é, necessariamente, um empecilho:

[82] [María del Mar, aluna]: Porque no alcanzar un acento nativo no significa no hablar correctamente en la lengua. Podemos ser competentes aun con nuestro acento brasileño y hablar y pronunciar correctamente las consonantes, las vocales y eso creo que tiene que ser trabajado con los alumnos [...] [SR, I grupo de controle].

Essa questão do sotaque é parte importante da relação língua e identidade e é válido que esteja presente nas discussões tanto na formação universitária inicial quanto na prática pedagógica de nossos futuros professores, como comenta anteriormente nossa participante. Assim, encarar com naturalidade o sotaque brasileiro do aprendiz de espanhol é aceitar o que expressa a epígrafe que abre este capítulo: “eu moro no sotaque de onde eu sou”. Em outras palavras, trata-se do reconhecimento de que o sujeito tem uma constituição identitária primeira (em sua LM e em sua LN) que não pode ser negada ou simplesmente apagada na aprendizagem da LE. Portanto, falar espanhol com um sotaque brasileiro não impede que o estudante se empenhe para estar o máximo possível “imerso” no funcionamento linguístico-discursivo desse idioma, ou seja, buscando seus efeitos de sentido, mas sem negar sua condição de brasileiro.

Quanto ao reconhecimento de sotaques alheios, é algo relatado, inclusive, na Bíblia¹⁷⁶. O autor Mey (2002) dá o exemplo de Pedro, o discípulo que Jesus mais amava e que, como se sabe, o nega por três vezes. Reconhecido por seu sotaque, como sendo “um deles”, tem revelado seu grupo étnico, o dos galileus, por causa da língua que falava¹⁷⁷. Essa espécie de maldição do sotaque identitário é algo a ser questionado para evitar que se transforme em formas explícitas de preconceito linguístico. Em pesquisa realizada tendo como *corpus* artigos da mídia e um *Website*, Barcelos (2003) detectou três formas de percepção dos brasileiros com relação ao sotaque: 1) intolerância ao sotaque de estrangeiros falando português; 2) discriminação aos sotaques de outras variedades de inglês que não a britânica e a americana e 3) admiração por quem fala inglês sem sotaque estrangeiro. Essas percepções se baseiam na crença do falante nativo ideal, visto como um ser místico, e perfeito, figura que não pode mais ser referência em uma perspectiva intercultural de ensino, como vimos no terceiro capítulo deste texto.

Com relação ao sotaque do aprendiz brasileiro de espanhol, embora seu aspecto identitário seja destacado pelos nossos alunos-participantes, também há o entendimento de que a voz passa por “mudanças”, pois se materializa em espanhol de forma diferente do que ocorre em português brasileiro. A estudante Luna, por exemplo, em sua entrevista

¹⁷⁶ Essa passagem da Bíblia está no Novo Testamento, no evangelho de São Mateus (26:73).

¹⁷⁷ Mey (2002, p. 75) explica que “um sotaque estrangeiro será sempre notado e comentado e, em ocasiões especialmente infelizes, será usado contra o falante, como no caso bíblico”.

individual, pontua essa questão: “Creo que el tono de la voz [cambia] para hablar porque no es la misma [voz] del portugués, es más así, más rápido”. Essa opinião é também corroborada por seu colega Cerradino que nos informa: “Yo tengo eso por experiencia propia, parece que incluso nuestra voz cambia un poco cuando estamos hablando en español. [...]. Y me parece raro, no sé, parece que es una otra persona hablando”. A explicação para esse sentimento de que nos parecemos a outra pessoa ao falar pode estar no fato de nossos sujeitos estão dando pistas de que estão passando por deslocamentos identitários ou, nos termos de Brun (2004), por novas ressignificações identitárias causadas pelo estranhamento provocado pela percepção da alteridade da LE (REVUZ, 2002).

Nesse cenário, o desejo de nossos alunos-participantes é o de adquirir fluência, ou seja, de se expressarem de forma natural e espontânea na LE, sem parecer que estão pensando o tempo todo nas regras da língua. Nesse sentido, a estudante Beta ressalta que por causa do exercício da docência precisam falar de forma natural o espanhol: “[...] Vamos a ser profesores de español entonces tenemos en la cabeza que tenemos que hablar bien con naturalidad porque nuestros alumnos van nos cobrar eso [...]”. Essa opinião é também compartilhada por uma participante colaborativa que assim se posiciona: “Lo que a mí me molesta es que me gustaría parecer un poco más natural porque me parece que todo el tiempo estoy intentando buscar las reglas y adaptarme a la norma¹⁷⁸”. Assim, o aluno Cerradino se lembra das atividades de debate que foram realizadas nas aulas de Espanhol 6 e que propiciaram que falassem de forma espontânea e seu colega Fernando endossa a necessidade de se trabalhar com atividades que permitam que os alunos tenham mais liberdade de expressão:

[83] **[Cerradino, aluno]:** Bueno, las actividades de discusiones que Carmen Rojo nos ha pasado creo que fue muy bueno porque *cuando hablamos naturalmente, el más natural posible, desarrollamos mejor la lengua, la manera de hablar de cada uno*. [Entrevista grupal, 6º semestre, grifos nossos].

[84] **[Fernando, aluno]:** [...] Toda actividad es importante necesitamos, dentro de las destrezas, practicarlas todas, pero *lo que más contribuyó para hablar, yo pienso, es una actividad que nos permita hablar con más libertad*. Siempre que hay un tema donde se pued[a] hablar *como si estuviéramos definitivamente charlando*. [Entrevista grupal, 6º semestre, grifos nossos].

Nesse aspecto, vale registrar, no texto intitulado “El contrapunto de dos lenguas: *Los argentinos somos así. Brasileiro é assim mesmo*”, o que González e Celada (s/d, p. 5,

¹⁷⁸ Como se percebe, conhecer as regras gramaticais da língua estrangeira não é garantia de boa expressividade, isto é, de ter fluência na LE.

grifos do autor) afirmam sobre a naturalidade que predomina na LM e a falta dela na LE: “com a língua estrangeira, o sujeito não possui a relação de naturalidade que tem com *sua* língua, e que, de alguma maneira, marca a relação possível que este estabelece com os outros e com o mundo”. Na SR2, realizada no 8º semestre do curso, a questão da naturalidade foi considerada importante em espanhol, mas não como sinônimo de negação da identidade brasileira dos falantes, como opinia a professora Cecilia Valdez: “[...] Debemos hablar de una manera natural como la gente usa, como fue dicho aquí, pero jamás vamos a perder, de alguna manera, nuestra identidad brasileña y, en el fondo, por lo que he entendido, no lo queremos [...]”. A partir de agora, passamos a discutir o papel da identidade linguística do brasileiro nas discursividades em espanhol, uma condição de afirmação do sujeito, já constituído em LM, ao falar o idioma estrangeiro.

4.10 Quanto ao português brasileiro

As autoras Celada e Rodrigues (2005) explicam que no âmbito da aprendizagem de uma LE, ocorrem dois processos cruciais: o estranhamento e a identificação. Ambos propiciam deslocamentos identitários por parte do sujeito-aprendiz para que possa assumir novas posições subjetivas e as novas discursividades da outra língua, muitas delas totalmente diferentes das existentes na LM:

[s]e vê o processo de aprendizagem como um *processo de estranhamento e de identificação* e, portanto, como um *espaço de subjetivação* (de se fazer sujeito): submeter-se a outra língua é ocupar novas posições do dizer, deslocar-se a partir das “naturalmente” ocupadas no âmbito da materna. Por isso, o processo de ensinar uma língua implica propiciar a mobilização de um sujeito que realize o “agenciamento” de novas formas de dizer na estrangeira. (CELADA; RODRIGUES, 2005, p. 8, grifos dos autores).

Quanto aos nossos futuros professores de E/LE, acreditamos que o fato de se reconhecerem como brasileiros que falam espanhol¹⁷⁹, assumindo o sotaque como indicação de procedência identitária, e não algo a ser banido da oralidade, é algo importante para que ocorram processos de deslocamento. Dessa forma, a questão do desenvolvimento identitário em espanhol esteve presente nas discussões realizadas em vários momentos da graduação,

¹⁷⁹ Esse reconhecimento da condição de brasileiro (a) é crucial para que seja desmistificada a crença no falante nativo como modelo ideal a ser seguido nos processos de ensino-aprendizagem e ressaltado o modelo do falante intercultural. Algo que, como vimos no capítulo anterior, ainda está bastante presente nas discursividades de alguns de nossos futuros professores de E/LE.

considerando a necessidade de não se sacrificar, no estudo de uma LE, a(s) identidade(s) da língua materna, como considera Rajagopalan. Na palestra intitulada: “Política linguística: identidade, subjetividade e conhecimento”, proferida na instituição pesquisada, o autor expressa seu receio de que o aprendiz brasileiro de línguas estrangeiras, principalmente no caso da língua inglesa¹⁸⁰, negue sua própria identidade de brasileiro, ou seja, queira se anular como sujeito de sua LM para assumir a(s) identidade(s) da LE.

Essa perspectiva está totalmente na contramão do que estamos defendendo neste trabalho, ou seja, fazer-se sujeito na língua espanhola, assujeitando-se à sua materialidade linguística e às suas discursividades, não implica, em hipótese alguma, que o aprendiz brasileiro queira tornar-se um “espanhol”, um “mexicano” ou um “chileno”. Entendemos que a sua condição de falante brasileiro de espanhol precisa ser assumida. Contudo, a discussão sobre sacrifício identitário é válida, tanto para que formemos profissionais mais críticos para atuar na educação básica, quanto para que rechacemos a proposta de um espanhol internacional (uno e homogêneo). Trata-se de um discurso ideológico e imperialista de alguns grupos espanhóis que acaba por reforçar a falsa crença de que a variedade castelhana peninsular do espanhol seria uma modalidade mais geral e mais compreensível do idioma. Essa crença não seria uma forma de sacrifício identitário das demais variedades do espanhol? Renunciar a heterogeneidade do espanhol não implicaria, também, não assumi-la em português brasileiro? Nesse sentido, mostramos, a seguir, que algumas de nossas futuras professoras parecem ter se dado conta de que é necessário assumir a identidade brasileira no estudo do espanhol para evitar que isso aconteça:

[85] **[Beta, aluna]:** [...] *No se debe sacrificar la lengua que habla porque ésta, la lengua materna es su identidad*, una LE, una L2 es una opción que no se debe poner acima de la LM y por eso me parece estar bien la opinión del autor [Rajagopalan]. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[86] **[Ceje, aluna]:** *Estoy de acuerdo con [Rajagopalan], pues nadie debe perder su identidad para hablar otra lengua o para vivir en otra cultura. A mí me gusta mucho él español y toda su cultura pero siempre notó las diferencias existentes entre a LM y la LE y luego respecto la cultura allena sin sacrificar mi identidad.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

Outros alunos-participantes reiteram a questão de que não há sacrifício, nem da LM nem das identidades nela já constituídas, na aprendizagem do espanhol. Assim, abrem uma brecha para indicar que as identidades estão, na verdade, em constante processo de

¹⁸⁰ O pesquisador indiano relata que nas aulas de inglês, ministradas por ele quando chegou ao Brasil, tinha a sensação de que o aluno brasileiro queria “tomar-se um inglês”, um “norte-americano”, isto é, queria ocultar sua condição de brasileiro, e não simplesmente aprender a LE.

imbricamento, isto é, sinalizam para os deslocamentos identitários, para as “mexidas” em suas posições subjetivas:

[87] **[Luna, aluna]:** *Creo que no sacrificamos la LM, ella está siempre [aquí], es un contexto que tenemos directamente y todo el tiempo. La LE, el español, ya depende mucho, es en contextos distintos de [los] que tenemos en portugués. Por ejemplo, en las clases aquí en la facultad, en una ponencia, por ejemplo, también dentro del trabajo en la escuela. Entonces no creo que sacrifiquemos la identidad [de la LM], es una identidad a más que añadimos y yo no tengo totalmente una identidad en la lengua española completamente, pero así hay algunas cosas que cambian, no es totalmente de la LM.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[88] **[Dedeka, aluna]:** [...] *no sacrificamos nuestra identidad, sino que añadimos una otra identidad, otra información para esa identidad hasta porque nosotros tenemos varias identidades, no sólo una y creo que la LM va a somar en esta formación identitaria nuestra porque yo como hablante de portugués soy una persona, pero cuando adquiero otra lengua, no voy a cambiar lo que soy, esa identidad voy a añadir: ahora yo soy una hablante de portugués y de español, pero no dejé atrás el portugués.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[89] **[Jad, aluna]:** [...] *Yo también pienso que no podemos sacrificar nuestra identidad por otra, pero yo no sé mucho si eso que yo voy a afirmar está correcto, pero cuando estamos, por ejemplo, impartiendo clases de español, como yo ya había afirmado que cambia la sonoridad de mi voz, por ejemplo, eso es una nueva identidad también, hace parte, ¿no? Entonces, queriendo o no, cuando yo estoy actuando en otra lengua, yo no soy la misma JAD actuando en mi lengua materna [...]. Sin duda hay transformaciones como yo ya afirmé: sonoridad, ¿qué más que puede ser?, las expresiones que utilizamos, por ejemplo: vale¹⁸¹, de acuerdo, no, sí y otras más que yo no estoy recordando ahora.* [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

O aprendiz Cerradino é um participante que demonstra, ao longo da graduação, um maior posicionamento crítico a respeito da relação língua e identidade, manifestada desde o quinto semestre do curso. Na SR2, por exemplo, foi o único dos presentes que afirmou sentir-se preparado para enfrentar o mercado de trabalho, informando que já estava nele atuando. Em seus depoimentos no quadro a seguir, ressalta a importância de que sejam reconhecidas as identidades da LM no contato com a LE, reconhece que é um falante brasileiro de espanhol, mas apresenta-se aberto e receptivo a ocupar novas posições subjetivas na língua-alvo:

¹⁸¹ Quanto à utilização dessas expressões, a professora Cristina Fernández fez as seguintes ponderações em sua entrevista sobre os participantes de nossa pesquisa: “Referente aos alunos do Espanhol 7 [...], posso dizer que não percebi pronúncias ou seleções gramáticas parecidas com as minhas; quanto às léxicas, apenas percebi o uso de ‘vale’, palavra que utilizo com muita frequência ao finalizar explicações nas minhas aulas no sentido ‘entenderam?; está tudo ok?; concordam?’ Mesmo assim, pude observar que esse uso do ‘vale’ por parte dos alunos somente se produzia como resposta à minha pergunta, isto é, não percebi esse uso em outro momento da aula ou das atividades, ou de forma espontânea (vindo deles) nos exercícios orais e/ou escritos, nem ao falar com outros professores e/ou alunos”.

Quadro 4.10.1: Deslocamentos identitários do estudante Cerradino¹⁸²

Instrumentos utilizados	Identificações observadas
Narrativa autobiográfica, 5º semestre.	[...] Creo, a pesar de todo, que <i>estoy consiguiendo desarrollar mi identidad lingüística en la lengua española</i> . A veces me sorprende pensando en español y <i>hasta me espanto con el hecho de que la lengua está ya haciendo parte de mí</i> . [grifos nossos].
Entrevista grupal, 6º semestre.	<i>Creo que al estudiar una lengua extranjera nosotros creamos una nueva identidad</i> , no para sustituir la identidad de [la] lengua materna, de hablantes nativos de portugués, pero identidad de hablante de portugués que también habla español, o sea, <i>la identidad de brasileño que habla español</i> . [grifos nossos].
Entrevista individual, 8º semestre.	[...] <i>Adquirí [nuevas identidades] no dejando de lado mi propia identidad en LM</i> , pero sí, <i>creo que una identidad en LM un poco influenciada por el español</i> . [grifos nossos].

O processo de imbricamento entre as identidades que o sujeito já possui em português brasileiro com as do espanhol está bem indicado na fala do estudante Cerradino: “creo que una identidad en LM un poco influenciada por el español”. Mas quando se trata de contato-confronto entre línguas, nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento, pois, como considera Revuz (2002), há sempre o medo da perda da identidade. Esse parece ser o receio da aluna Brenda, que nos faz o seguinte relato em sua entrevista individual: “[...] pienso que debemos siempre buscar aperfeiçoar cada vez más la lengua española sí, *pero eso de cambiar de identidad no*” [grifos nossos]. Na verdade, não se trata de mudar de identidade, pois a identidade não é única, fixa¹⁸³ ou estável. Trata-se de buscar o processo de imbricamento entre as várias identidades, tanto as da LM quanto as da LE. Nessa perspectiva, as autoras Payer e Celada (no prelo, grifos dos autores) explicam que há resistências, pois nem todos são “tocados” em suas posições subjetivas já constituídas:

¹⁸² Cerradino é um participante que demonstra estar no caminho certo para assumir sua condição de sujeito na língua espanhola.

¹⁸³ Sobre a questão de fixar a identidade, Silva (2007) a considera como da ordem do impossível: “[o] processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. [...] Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”.

o funcionamento da língua estrangeira solicita do sujeito que este, para se submeter a uma outra memória do dizer, produza “movimentos”; sendo que, de maneira geral, só alguns poderão significar deslocamentos transferenciais, envolvendo identificações imaginárias ou simbólicas.

Quando os deslocamentos identitários acontecem, tocando a subjetividade dos sujeitos, pode ocorrer o que considera a professora Perla, ou seja, o desenvolvimento de uma nova identidade em espanhol, pois os alunos se expõem a outra forma de conhecimento, a outra realidade, a outras situações socioculturais:

[90] **[Perla, profa.]:** [...] *Eu acredito que ao aprender uma língua estrangeira cria-se uma nova identidade, uma vez que um novo conhecimento é adquirido e com ele uma nova forma de atuar no mundo através da palavra.* Além disso, ao adquirir essa nova língua amplia-se o conhecimento cultural e a visão de mundo do aprendiz. Tudo isso, na minha opinião, contribui para formar uma nova identidade [...] [Entrevista, grifos nossos].

Agora, talvez um sinal de resistência identitária esteja na produção discente marcada por níveis interlinguísticos, ou seja, o aluno parece indicar que não foi capaz de produzir um hiato entre o português brasileiro e o espanhol, ficando, assim, na relação de entremeio entre ambas as línguas (CELADA, 2008a). Algo que passamos a tratar na seção seguinte.

4.11 Quanto à produção interlinguística em espanhol

O reconhecimento da condição de brasileiro que fala espanhol, algo extremamente salutar ao processo de aprendizagem desse idioma, vem acompanhado, no contexto desta pesquisa, pela produção interlinguística na expressão em espanhol. Essa situação revela o espaço do entremeio (CELADA, 2008a) que se cria na relação dos falantes de português brasileiro enunciando em espanhol, haja vista as muitas “marcas” que são deixadas na produção. Assim, a presença da materialidade linguística de nosso idioma, nas produções em espanhol, é algo que nossos participantes têm plena consciência de que ocorre, como mostramos no seguinte depoimento de Luna:

[91] **[Luna, aluna]:** Por lo menos en mi caso no es posible perder totalmente los rasgos de la brasilidad porque *el mayor contacto es con la lengua portuguesa, entonces queda siempre algún rasgo lingüístico, semántico, todo, siempre queda.* [Entrevista final, 8º semestre, grifos nossos].

Esse “apego” ao português brasileiro como língua materna e também como língua nacional ocorre em virtude do processo de constituição do sujeito nessas materialidades linguísticas diferentes, mesmo que estejam sob forte tensão (a primeira representa a dimensão ligada ao âmbito do familiar-cultural e a segunda do jurídico-normativo). É o que postula Payer (2007, p. 121) quando afirma que essas dimensões da linguagem devem ser discutidas no estudo de línguas, não dele excluídas:

[...] se é verdade que a dimensão materna da linguagem constitui o sujeito, não é menos verdade que a dimensão de língua nacional também o constitui. E é a partir dessa correlação e deste desdobramento que elas desafiam, nesse jogo, à questão do ensino de línguas. Não se trata de um jogo a resolver, de uma tensão a banir, mas sim de um jogo a compreender e a trabalhar, considerando a dimensão da memória histórica e seu papel na constituição do sujeito.

Em nosso contexto, acreditamos que as “marcas” que revelam a presença do português brasileiro, tanto em seu estatuto como LM quanto como LN, na produção em espanhol, se intensificam devido ao contato superficial e esporádico dos sujeitos-aprendizes com a língua-alvo. E também devido ao contato intenso e duradouro com a nossa língua. Nessa perspectiva, as características da brasilidade, ou seja, as interferências advindas do português brasileiro acabam se fazendo presentes na expressão em espanhol. Por isso, nosso *corpus* poderia ter sido totalmente analisado a partir do prisma da interlíngua, pois, assim como Villalba (2002), entendemos que a interlíngua que se constitui entre o português brasileiro e o espanhol tem o mesmo *status* de qualquer outra interlíngua advinda do contato entre línguas de origens diferentes. Na opinião da autora, devemos rechaçar a visão simplista e ligada ao senso comum de que essa interlíngua seria apenas uma questão anedótica consagrada popularmente como “portunhol”.

Na compreensão de Celada (2002), o termo anterior tem sido usado como uma espécie de “curinga”, pois designa vários objetos e possui várias caras, expressando acepções e matizes diferentes, tais como: 1) o portunhol como *ilusión de competencia espontánea* do brasileiro ao falar espanhol; 2) o portunhol como a língua de contato nas fronteiras¹⁸⁴ do Brasil com os países sul-americanos; 3) o portunhol como expressão literária de autores que produzem nessa modalidade; 4) o portunhol como conceito de pesquisa das produções de hispano-falantes em português e 5) o portunhol como as diversas etapas do processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros que podemos chamar de interlíngua.

¹⁸⁴ Várias outras terminologias são apresentadas pela autora na explicação da acepção de portunhol como falares fronteiriços: “entreverado”, “brasileiro”, “fronterizo”, “carimbão”, “bayano”, presentes nos estudos que envolvem o contato geográfico linguístico e sociocultural de nossas línguas (CELADA, 2002, p. 44).

Neste trabalho, apresentamos, de forma breve, algumas reflexões sobre a primeira e a última das acepções propostas por Celada (2002) para o termo portunhol. A escolha de ambas se justifica porque a primeira marcou a trajetória do espanhol na história do ensino brasileiro, bem como o rumo das pesquisas relativas a esse idioma até a década de 90. E a última porque queremos mostrar, de maneira meramente ilustrativa, algumas marcas da IL nas produções linguísticas de nossos sujeitos-aprendizes.

4.11.1 O portunhol como *ilusión de competencia espontánea*

Celada (2002) explica que o espanhol, até a década de 90¹⁸⁵, não possuía um suposto saber que valesse a pena o esforço de estudá-lo. Nessa perspectiva, era comum que estudantes brasileiros considerassem esse idioma como uma extensão de sua própria língua, operando, assim, com um efeito de transparência também da cultura-alvo, um gesto que dificulta o reconhecimento das diferenças que marcam a identidade linguística do espanhol, como afirma a autora:

[f]ere-se, assim, uma espécie de regra elementar que pressupõe reconhecer a existência de discrepâncias linguísticas, regra que deveria preceder todo processo de aprendizagem formal ou não de uma língua estrangeira. E, além disso, comete-se um excesso de confiança no funcionamento transparente da cultura estrangeira, sem mostrar a mais leve suspeita sobre a resistência ou opacidade que, de nossa perspectiva, implica a “alteridade discursiva” (CELADA, 2002, p. 42, grifos do autor).

Com relação à alteridade discursiva, acreditamos que pode relacionar-se com a condição estruturante do discurso como intrinsecamente ligado a outros discursos (SERRANI, 1997), ou, a partir de nossa perspectiva, com a metáfora do pêndulo identitário, ou seja, com a outridade da língua-alvo. Dessa forma, entendemos que a não percepção da alteridade do espanhol, principalmente devido à sua proximidade tipológica com o português brasileiro, dissemina e fomenta a acepção de portunhol como *ilusión de competencia espontánea*. Trata-se da versão anedótica de que nos fala Villalba (2002) e, de nossa parte, acreditamos que essa é uma atitude pícara por parte de alguns alunos brasileiros para com o espanhol, provocando o a burla e o riso. Para citar apenas alguns exemplos no plano lexical, mencionamos casos hilários, fruto da ditongação indiscriminada e generalizada de palavras, tais como: “cueca-cuela”, “muerango”, “socuero”, “bueca” e “trien”. Especialmente no contexto de formação

¹⁸⁵ De acordo com a autora, no cenário de implantação do MERCOSUL, essa realidade começará a mudar e o portunhol receberá veementes negações, principalmente no âmbito do estudo do espanhol para os negócios.

de professores de E/LE, essa acepção de portunhol como uma forma precária de comunicação, deve ser superada, como defendem as OCEM (MEC, 2006, p. 141, grifos dos autores):

[a]inda que possamos entender por que se dá [a mescla = portunhol], é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol*, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta.

Em face do exposto, o termo portunhol, caracterizado com essas conotações, é bastante mal visto no meio acadêmico, pois acaba sendo um dos responsáveis por retroalimentar a falsa crença de que por ser parecido com o português brasileiro, o espanhol é uma língua fácil. Portanto, torna-se imperativo que essa acepção de portunhol, sintetizada por Celada (2002, p. 17) a partir da seguinte sequência: “espanhol – língua parecida – língua fácil – língua espontânea = portunhol” seja posta em discussão com os alunos para que se estabeleça uma relação verdadeira de reconhecimento da alteridade dessa língua estrangeira no processo de aprendizagem.

Com relação ao legado das pesquisas anteriores à década de 90 sobre o ensino do espanhol no Brasil, elas nos remetem à década de 30, com a publicação da *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1934), e posteriormente, com o *Manual de Español*, de Idel Becker (1984). Celada e González (2005) informam que herdamos desses autores uma tradição de pesquisa baseada na comparação e contraste entre as formas linguísticas do português e do espanhol, cuja preocupação era procurar as “ciladas” por meio das diferenças entre as duas línguas, especialmente no nível lexical. Esse fato limitou o espanhol e o português “a dois *estoques* lexicais *muito semelhantes*, de cuja comparação resulta que *a diferença reside em algumas palavras* que, quando são desconhecidas, levariam a mal-entendidos e equívocos” (CELADA, 2000, s/p, grifos do autor).

Vejam os como a acepção de portunhol como interlíngua não pode se confundir com essa forma de portunhol que acabamos de discutir, ou seja, como sinônimo de comunicação precária, como forma de competência espontânea, principalmente quando se trata de analisar as produções linguísticas dos futuros professores de E/LE.

4.11.2 A interlíngua como um caso de portunhol: uma negação necessária

Na opinião de Maher (2007, p. 78, grifo do autor), uma forma de evitar as críticas frequentes ao termo interlíngua como “um dos estágios do sistema intermediário

construído pelo aprendiz para organizar o *input*¹⁸⁶ linguístico em seu percurso em direção à língua-alvo”, é passando a considerá-lo como *inter-língua*. Na perspectiva interpretativa da autora, que trabalha a relação de contato do sujeito bilíngue com as línguas que conhece, o construto proposto indica um terceiro lugar, “lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem [sujeito], está permanentemente em construção” (MAHER, 2007, p. 78). Nesse contexto, importa mais a forma como o sujeito bilíngue faz uso das várias línguas que conhece para concretizar seus objetivos linguísticos, pragmáticos e discursivos. No contexto acadêmico brasileiro, vem crescendo o interesse pelas pesquisas que tratam a questão da interlíngua como indicativa das várias etapas no processo aprendizagem do espanhol. Dessa forma, vale a pena reiterar, com Villalba (2002, p. 33-34, grifos do autor), que a IL do aprendiz brasileiro de espanhol precisa ser analisada com o mesmo rigor e sistematicidade com que são tratadas outras interlínguas advindas do contato entre línguas diferentes, ou seja, como um sistema estruturado:

[quanto à] aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros, é possível deduzir que sua IL, enquanto aproximação paulatina e sistemática a uma L2, não difere de outras ILs envolvendo aprendizes de outros idiomas, marcadas pela ocorrência de *transferência* e *fossilização*. [...] o que torna a IL do aluno brasileiro interessante e que a distingue de outras ILs é a forma como se desenvolve ao longo de um *continuum*. [...] se esperaria a existência de três níveis (básico, intermediário, avançado) [...]. Comparando-se o produto do aprendiz intermediário e o do avançado, a quantidade de progresso parece reduzir-se de modo significativo de um nível para o outro, o que não acontece quando se confronta o resultado do aluno básico com o do intermediário.

Nesse cenário, lembramos que a interlíngua tem sido uma tônica constante nas pesquisas no campo aplicado, desde que Corder (1978) denominou de dialeto idiossincrásico a língua dos aprendizes de uma LE, cujas produções eram diferentes, por suas peculiaridades, tanto das de sua LM quanto das em língua-alvo. E Selinker (1972) oficializou e disseminou a terminologia interlíngua considerando-a como um sistema estruturado passível de ser observado e analisado. Segundo Fernández (1997)¹⁸⁷, trata-se de um sistema linguístico dinâmico, complexo e que apresenta suas regras próprias segundo o contexto de aprendizagem e o perfil dos aprendizes:

¹⁸⁶ Amostras diversas da língua-alvo que são apresentadas em sala de aula.

¹⁸⁷ Essa pesquisadora espanhola se destaca por seu trabalho pioneiro sobre a interlíngua pesquisando a produção escrita de estudantes de espanhol de quatro grupos diferentes de línguas maternas: alemão, japonês, árabe e francês, na perspectiva da análise de erros.

[c]omo toda língua, a IL é também sistemática e se pode detectar nela um conjunto coerente de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que, em parte, coincidem com as da língua-alvo e em parte não. As pesquisas em IL demonstram que, em cada estágio, as produções dos aprendizes obedecem a uns mecanismos e hipóteses sistemáticas (por exemplo, em um primeiro estágio são constantes os mecanismos que levam à omissão de marcas morfológicas redundantes ou à hipergeneralização de paradigmas). Entretanto, essa sistemacidade é variável, tanto porque as hipóteses vão se reestruturando progressivamente, para dar lugar a outra etapa – variabilidade sistemática –, na linha de Labov, como pelas flutuações próprias de cada etapa – variação livre. (FERNÁNDEZ, 1997, p. 20).

Nos estudos sobre o espanhol no Brasil, o conceito de interlíngua é totalmente redimensionado a partir da pesquisa pioneira de González (1994). Essa pesquisadora investiga os problemas decorrentes do uso de estruturas com pronomes átonos (amplamente usados em espanhol e pouco usados em português brasileiro) e tônicos (amplamente usados no português e pouco usados em espanhol) nas produções de brasileiros universitários adultos. Esse trabalho mudou a visão sobre a produção linguística em espanhol, sempre tratada na perspectiva da análise contrastiva tradicional, ou seja, focando apenas as “ciladas” entre as línguas. Dessa forma, serviu de base para o entendimento da interlíngua como um sistema aproximativo que permite a formulação de hipóteses sobre a LE, mas que se encontra ancorado na gramática da LM, ou seja, na gramática do português brasileiro, como se constata na tese formulada pela autora:

[...] a língua materna – e mais ainda, a experiência da aquisição da língua materna – exerce uma influência na aquisição de certas áreas da gramática de uma dada língua e que essa influência se localiza no plano cognitivo, afetando o processamento, a seleção e a captação dos dados recebidos no *input*. (GONZÁLEZ, 1994, p. 4).

O trabalho de Cruz (2001) também se destaca pelo caráter exaustivo e criterioso de suas análises sobre os estágios orais de IL de uma turma de Letras/ Espanhol no estado de São Paulo. A investigadora apresenta quatro estágios de IL em espanhol que vão do nível 1 (de maior instabilidade linguística) ao nível 4 (de maior estabilidade), classificados quanto aos seguintes aspectos: plano fonético, instabilidade pronominal, as conjunções, as preposições, os verbos e as estratégias comunicativas (usos pragmáticos da língua). Nessa perspectiva, a interlíngua é assim definida pela pesquisadora:

competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação das regras próprias a esse sistema. (CRUZ, 2001, p. 47).

Com relação às instabilidades linguísticas que predominam nas produções linguísticas de nossos futuros docentes, registramos muitas transferências, mas não as vemos mais como hábitos da LM que são transferidos automaticamente para a LE, como se considerava na teoria contrastiva tradicional. Assim, compreendemos as transferências nos termos de González (1998, p. 4) que, ao realizar uma reinterpretação desse fenômeno, passa a tratá-lo como “um elemento cognitivo que intermedeia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na interlíngua, um dos quais, somente, pode chegar a ser o de uma interlíngua calcada na L1”. Assim, a modo de exemplo, apresentamos algumas amostras da interlíngua de nossos alunos-participantes, todas referentes ao último semestre da graduação em Letras, obtidas por meio de entrevistas individuais e na sessão reflexiva (SR2) que marcou o encerramento das atividades acadêmicas.

Quadro 4.11.2.1: Manifestações da interlíngua discente

Alunos	Problemas linguísticos detectados ¹⁸⁸	Exemplificação
Beta	Uso do verbo <i>tener</i> por <i>haber</i>	Aunque <i>tenha</i> ¹⁸⁹ <i>tenido</i> una profesora chilena por mucho tiempo [...].
Jad	Uso não ditongado de verbo irregular no gerúndio	pero cuando estamos, por ejemplo, <i>impartindo</i> clases de español.
Dedeka	Flexão do infinitivo em espanhol	creo que si <i>cambiarmos</i> totalmente e <i>intentarmos</i> hablar el español como, no sé, un argentino, me parece un poco falso.
Ceje	Troca de “v” por b	yo <i>tube</i> clases de español con una profesora chilena.
Cerradino	Léxico em português	me siento a gusto, no siento más las piernas <i>trêmulas</i> cuando hablo español.
Maria	Posição equivocada do pronome átono	Sobre <i>se</i> sentir o no a gusto hablando español, yo también [...] a veces me siento más a gusto, a veces no.
Participante colaborativo	Ausência da preposição “a” na construção com verbo transitivo indireto	Pregunta (?) los “estagiários”.

¹⁸⁸ As produções aqui exemplificadas possuem outras “marcas” que não foram destacadas, por ser nossa intenção apenas ilustrar a questão da interlíngua dos alunos-participantes.

¹⁸⁹ O verbo auxiliar foi empregado pela aluna em português. Em espanhol se usa “haya tenido”.

Jad	Termo cunhado na LE	[...] principalmente cuando tenemos que utilizar frases hechas, por ejemplo, en una <i>avaliación</i> oral.
Ceje	Troca do pronome em função sujeito de 3ª pessoa pelo de 2ª	creo que <i>eres</i> imposible una persona perder todos sus rasgos.

Reiteramos que o quadro anterior, com fragmentos que revelam a interlíngua de nossos sujeitos-aprendizes, é meramente ilustrativo¹⁹⁰. Por isso não procuramos analisar esse sistema interlinguístico a partir dos vários planos linguísticos: fonético-fonológico, morfossintático e lexical, nem a partir de usos sociolinguísticos e pragmáticos. Como passamos a tratar em seguida, consideramos que as “marcas” presentes na produção linguística dos participantes, reveladora de níveis interlinguísticos, é fruto da relação sujeito/línguas e língua/ identidade. Em outras palavras, indica recuos identitários em direção ao português brasileiro e a questão da enunciação de abruptação, mais comum em espanhol, por exemplo, pode revelar mais claramente esses recuos.

4.12 A produção linguística discente vista como forma de recuos identitários

Na relação que procuramos estabelecer nesta tese, entre as questões identitárias, mobilizadas por processos de identificação, e a aprendizagem formal do espanhol por futuros professores desse idioma, o fato de o contato-confronto ocorrer entre duas línguas próximas faz toda a diferença. De acordo com Villalba (2002, p. 5), a questão central no estudo do espanhol por brasileiros está no problema da semelhança/ falsa semelhança, algo que leva a autora a afirmar que a facilidade do espanhol é uma falácia e a argumentar que: “[o] problema para o falante de português, especialmente o do Brasil, parece residir, portanto, na dificuldade em discernir os pontos coincidentes daqueles que só parecem coincidir”. Essa situação, na relação com a metáfora do pêndulo identitário, mostra que a oscilação que os estudantes efetuam rumo à mesmidade do português brasileiro, contribui para caracterizar a sua produção como reveladora de níveis interlinguísticos. Assim, vemos revelar-se o espaço do entremeio no processo de contato-confronto entre nossas línguas.

Estamos considerando que o sujeito-aprendiz se relaciona com a LE interconectando as três dimensões de que nos fala Revuz (2002): a afirmação do eu, o

¹⁹⁰ Muitos outros exemplos poderiam ter sido escolhidos, para análise da interlíngua discente, em vários outros dados apresentados ao longo desta tese.

trabalho com o corpo e a dimensão cognitiva. Quanto à primeira dimensão, a afirmação de um (novo) eu, de um (novo) sujeito ao falar espanhol, consideramos que, de forma geral, não ocorreu, pois os estudantes não efetuaram o estranhamento, ou seja, o distanciamento necessário com relação ao espanhol. Assim, foi mantida a aproximação com o português brasileiro, a mesmidade na relação pendular identitária, como indica Fernando:

[92] **[Fernando, aluno]:** Sin embargo, los primeros contactos con una LE, para nosotros estudiantes de un nuevo idioma, conlleva, necesariamente o tal vez, – para desarraigarnos de la cómoda posición de hablantes de una lengua sola – un *cercamiento tal de la lengua meta que nos obliga a alejarnos casi completamente de nuestra LM*. Un momento digno de ejemplo es el invariable pasaje más contundente por la interlengua. Y, en esto caso, no se trata de sacrificio, pero de mecanismo (estresante, sí) de defensa. [entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

Nesse cenário, encaramos a produção interlinguística de nossos futuros professores de E/LE, revelada pelas muitas “marcas” que apresenta, como uma forma de recuos identitários. E o fazemos baseando-nos nas considerações de Maher (2007) que afirma que o estudante, em contato com outras línguas na escola, faz recuos em direção à LM, motivado por questões identitárias que o mobilizam em seu processo de aprendizagem. Em nosso contexto, acreditamos que alguns alunos-participantes se recuaram, também em direção ao português como LN, por não terem conseguido, ao final da graduação, submeter-se à materialidade linguística e discursiva do espanhol, fazendo-se sujeitos dessa/nessa língua-alvo.

Quanto à questão das discursividades que marcam o processo de enunciação em espanhol, Serrani-Infante (1997) explica que realizou um estudo para análise de *ressonâncias discursivas em micro-cenas experimentais* que envolvia a presença de falantes nativos de português brasileiro e de espanhol *rioplatense*. Esses sujeitos deveriam trabalhar com a estratégia de recusa a um pedido de carta de recomendação solicitada por um ex-funcionário demitido por justa causa. Na análise empreendida pela autora, duas formas de enunciar se configuraram nas discursividades observadas: a enunciação de abrupção (para os argentinos)¹⁹¹ e a enunciação de transições (para os brasileiros), caracterizadas assim em suas palavras:

¹⁹¹ A própria autora nos chama a atenção para a necessidade de evitarmos generalizações que passem a considerar que toda discursividade brasileira é de transição e que toda discursividade argentina é de abrupção.

[...] uma enunciação de *abrupção* é marcada por enunciações nas quais podem predominar construções com indeterminação de agente, frases curtas, categóricas e que, no grau mais marcado de abrupção, podem conter enunciados de indignação, que produzem um efeito de sentido punitivo para o destinatário. Na outra formação discursiva, marcada pela *enunciação de transições*, predominam construções modalizadas com agente determinado, marcas amenizadoras, subordinadas causais e coordenadas explicativas. No grau mais marcado de transição, a enunciação da negativa é produzida por inferência a partir de numerosas transições que decorrem de causas desvinculadas do evento em questão. (SERRANI-INFANTE, 1997, s/p, grifos do autor).

Embora já tenha sido objeto de reformulações, principalmente devido à sua relação com os postulados ideológicos althusserianos, apresentamos o conceito de formação discursiva para Pêcheux (1988, p. 160, grifos do autor), por ser um dos inauguradores da AD francesa:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). [...] diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações discursivas ideológicas que lhes são correspondentes.

Assim, no relato anterior do estudante Fernando, podemos observar que a forma como se projeta como sujeito na língua-alvo se dá por meio de uma enunciação de transição que aparece caracterizada, principalmente, pela presença de marcas amenizadoras em seu discurso. Em primeiro lugar, destacamos a dúvida instaurada pelo advérbio “talvez”, logo após a utilização do advérbio de modo “necessariamente”, que deveria indicar uma afirmação contundente: “conlleve, necesariamente o tal vez”. Em segundo lugar, a oração explicativa “para desarraigarnos de la cómoda posición de hablantes de una lengua sola”, seguida da dúvida instaurada pelo uso anterior de “talvez”, faz com que a asseveração sobre a necessidade do contato com a LE para combater o monolinguismo não seja categórica. Finalmente, a presença da interlíngua como uma condição de acesso à língua-alvo é entendida como um mecanismo de defesa por Fernando, mas a sua caracterização como uma etapa estressante vem de forma indireta, inclusive entre parênteses: “mecanismo (estresante, sí) de defensa”.

No tocante às línguas com as quais o estudante se defronta, seu estatuto de ser materna ou de ser estrangeira faz toda a diferença, pois a primeira o institui como sujeito de maneira natural (inconsciente), mas na LE, a duras penas, é ele sozinho quem tem que se assujeitar a ela. Assim, quanto às diferenças nas formas de se enunciar nessas línguas, Santos

(2005a) considera que não podem estar dissociadas de aspectos ligados à cultura, à identidade, e à história do sujeito-aprendiz:

[q]uando falamos de nós mesmos ou da nossa língua materna, nos sentimos autorizados pela experiência, pelo suposto conhecimento e pelo sentimento de posse ou de pertencimento a fazer afirmações mais categóricas; fala-se de um suposto lugar de saber, de autoridade. O efeito é de uma enunciação mais direta e categórica, menos modalizada e conciliatória que nos enunciados sobre o outro ou a LE (SANTOS, 2005a, p. 94)

Acreditamos que a enunciação de transição que observamos no depoimento do aluno Fernando, realmente se fundamenta no fato de que a língua materna está marcada pelas relações ligadas à afetividade, à familiaridade e à sensação de bem-estar que proporciona ao sujeito. No sentido oposto, a língua estrangeira, por ser da ordem da razão (REVUZ, 2002), nem sempre pode propiciar as sensações de conforto e segurança, ou seja, permitir que o sujeito diga tudo o que, ilusoriamente, pretendia dizer. Outra situação que pode justificar o desconforto ao enunciar na língua-alvo é a questão de que o sujeito não foi “tocado” por sua alteridade¹⁹², como explica Celada (2010c, s/p, grifos do autor), e por isso pode haver resistências:

à alteridade que todo processo de ensino de uma língua estrangeira deve supor [condição que] *alterará* o sujeito em, ao menos, dois dos sentidos que o significante evoca em espanhol: produzindo inquietud(es), pelo estranhamento a que o submete; e provocando deslocamentos que interpretamos que ocorrem por movimentos de identificação e, inclusive, de resistência (ou contra-identificação).

Dessa maneira, para não se despersonalizar, para não comprometer sua ilusão de identidade estabilizada, o futuro professor de espanhol deixa, em suas produções em espanhol, as “marcas” do português brasileiro, tanto em sua dimensão de língua materna quanto de língua nacional, fontes primeiras de sua constituição identitária. Essa situação está bem expressa nos excertos de nossos participantes a seguir, nos quais vemos que não foi possível “cortar”, completamente, o cordão umbilical com a LM:

¹⁹² Um exemplo é com relação à polêmica do termo “latino-americano” que o brasileiro tem resistência em assumir.

[93] **[Fernando, aluno]:** El habla [...] se ha convertido en un camino largo o en una vereda llena de piedras. [...] *Mi habla es mi habla; es variable, todavía; es materna a guisa de feto. Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna. Mi habla es una “entre-lenguas”* [...] Soy un aprehendiente¹⁹³ [...]. [Entrevista individual, 8º semestre, grifos nossos].

[94] **[Andrielly, aluna]:** Entonces yo tengo esa dificultad, a veces, para expresar algo así de sentimiento, de las personas que me gustan, en español, a veces *prefiero mi lengua materna, aún me encuentre más en lengua materna*. [SR, I grupo de controle, grifos nossos].

Esses posicionamentos de nossos alunos-participantes representam uma amostra do papel decisivo do português brasileiro, como língua materna e como língua nacional, no processo de contato-confronto com este novo simbólico, o espanhol. Dessa forma, não há como não discutir o seu importante papel nas aulas de línguas, como nos alertam as OCEM (MEC, 2006, p. 142): “que não devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade”. Assim, entendemos que os recuos identitários ocorrem em virtude dessa relação com a LM, pois, como considera Celada (2008b, p. 149): “no processo de subjetivação solicitará do aprendiz que para ser sujeito dessa língua se assujeite a ela”. Por isso, se esse assujeitamento não acontece, a justificativa pode estar no que postula a autora em relação à presença de formas orais do português nas produções discentes em espanhol. Em outras palavras, o sujeito procura ocupar o espaço da LE, mas o faz mantendo “uma posição simbólica relativa ao funcionamento de sua língua brasileira” (CELADA, 2008b, p. 158).

Essa condição de estar no espaço do entremeio gera aquela sensação, de que nos fala a aluna Andrielly, de estar traduzindo o que se dizer na LM para a LE: “porque a veces cuando hablo español es como si yo [...] estuviera pasando del portugués al español [...]”. Nesse sentido, a produção em espanhol acaba se fazendo pelos deslizos, pelos vieses, pelas vias do entremeio, pois parece que não se pôde viver a experiência do próprio estranhamento (REVUZ, 2002), como nos mostra o policial rodoviário federal que não pretendia exercer a profissão docente:

¹⁹³ O DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1992, p. 172) registra o vocábulo *aprehendiente* como relacionado ao “que apreende”. O verbo *aprehender*, por sua vez, traz, entre suas acepções, a de “aprender, chegar a conhecer”. Consideramos que o estudante Fernando utiliza o termo *aprehendiente* para indicar a necessidade de que haja uma verdadeira apreensão da língua estrangeira (no sentido de apropriar-se dela, de assimilá-la), algo ainda mais forte do que o processo de aprendê-la.

[95] **[Fernando, aluno]:** ¿A gusto, cómodo, tranquilo? No. Siento, verdaderamente, una profunda inquietud, a veces placentera, a veces plagosa¹⁹⁴. Adquirir voz propia es un eterno hay que¹⁹⁵: hablar más, estudiar más; tener más interés y paciencia por parte del alumno; tener más espacio, con más orientación, motivación e incentivo por parte de quien se aventura a enseñarnos. [...]

Quanto ao papel do professor, destacado na fala de nosso participante, como sendo o responsável por orientar, motivar e incentivar os alunos no processo de aprendizagem da LE, consideramos que essas condutas realmente lhe competem, embora não garantam, sozinhas, o sucesso da empreitada. Nesse caso, vale a pena explicar que a relação com a língua-alvo é um saber de outra ordem, pois, como considera Pêcheux (2002, p. 43), há “um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ [...] um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. Cabe-nos, portanto, segundo Revuz (2002, p. 229, grifos do autor), assumir o “outro” da maneira como ele se posiciona em relação a nós, mas também ponderando sobre suas formas de representação e como elas refletem em nossa própria constituição:

“[v]iver com, sem rejeitar nem absorver”, significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. Isso significa fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações identificadas e codificadas, e uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas. Esses dois níveis não requerem o mesmo grau de apropriação da língua estrangeira, tampouco o mesmo envolvimento do aprendiz.

Nesse sentido, como entendemos que a língua constitui o sujeito, e não lhe é, por isso mesmo, externa, torna-se importante que haja verdadeiros investimentos identitários por parte do estudante brasileiro de espanhol, para que possa encontrar modos de se dizer brasileiro nessa língua, como sugerem Fanjul (2004) e Celada (2002). Nesse caso, seria possível realizar a “comunicação criativa” de que nos fala Revuz (2002) e poderíamos passar a considerar a produção estrangeira como “produtos culturais”, como propõe Kramsch (2001).

Para que seja possível concretizar todas essas coisas, acreditamos que é necessário, em primeiro lugar, que o falante brasileiro de espanhol assuma sua condição de brasileiro. Em segundo lugar, que a sua produção linguística se constitua como uma forma de

¹⁹⁴ Em espanhol, o termo *plagoso(a)* significa: “que causa chagas” (DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1992, p. 1617). Assim, Fernando parece indicar, com os sentidos que o vocábulo “chagas” evoca, tais como: dor, sofrimento, angústia, dificuldade... as sensações que a aprendizagem de uma LE provoca no sujeito.

¹⁹⁵ As questões identitárias estão marcadas pelo desejo, pela falta, pela sensação de incompletude.

españoles, sem que isso implique o uso do portunhol como uma forma de comunicação precária (OCEM, MEC, 2006). Nas palavras de Celada (2002, p. 260), vemos como essa não é uma mera utopia, pois a autora compreende que: “como brasileiro, [o aluno] não deve ficar abafado, sufocado por outro dizer: agenciando sua enunciação, deve nele inscrever suas formas de se dizer brasileiro e, com, isso outros e mais sentidos”. São esses dizeres que precisamos ajudar os alunos a encontrar¹⁹⁶ enquanto se formam como aprendizes e futuros professores do idioma, mas principalmente, em seu processo, errante, como considera a autora, de se fazer sujeito na/da LE.

¹⁹⁶ Acreditamos que uma forma de ajudar nossos futuros professores de espanhol nessa empreitada é mostrando-lhes, principalmente por meio de gêneros discursivos, que a forma linguística deve estar a serviço da produção de sentidos, uma questão que também possibilita a discussão sobre a relação sujeito/línguas e língua/identidade.

ENCERRANDO O PERCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Nosotros sólo vamos a conseguir ultrapasar esas dificultades si hablamos, si estudiamos, si intentamos y sin vergüenza. [Participante colaborativa, SR, II grupo de controle].

Ao finalizar aqui nossas reflexões, queremos dizer que nosso estudo procurou observar os fatores que intervieram para que os futuros professores chegassem ao final da graduação em Letras com uma produção interlinguística em espanhol. Contudo, procuramos fazê-lo a partir das questões identitárias que envolvem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tipologicamente próxima com o português brasileiro, bem como pelas crenças manifestadas. Assim, entendemos que nossos alunos-participantes se mantiveram no espaço do entremeio¹⁹⁷ visto, na relação pendular identitária, como resultante do jogo contraditório da mesmidade (LM e LN) e da outridade (LE).

Em nossa compreensão, a situação de entremeio é indício de deslocamento discente em direção à língua-alvo, mas, ao mesmo tempo, também é reveladora de recuos identitários em direção ao português brasileiro. Nesse cenário, registramos, ainda, resistências em desenvolver uma identidade linguística em espanhol assujeitando-se à ordem própria desse idioma, como vemos no temor expresso pela estudante Brenda ao concluir a graduação: “[...] debemos siempre buscar aperfeiçoar cada vez más la lengua española sí, pero eso de cambiar de identidad no”. Nesse caso, parece que a participante recua no encontro com a LE, esquecendo-se de que nossas identidades são permeáveis e que se ressignificam constantemente em contato com o outro. É o que considera Hall (2000, p. 110) ao afirmar que: “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta [...]” que a identidade pode ser (re)construída.

Nesse contexto, acreditamos que a relação sujeito/línguas e língua/identidade, principalmente no caso de línguas próximas, deve ocupar um espaço importante no currículo de Letras/ Espanhol, desde o início da graduação. Entendemos que esse é um desafio a ser enfrentado por todos os professores de espanhol, independente da disciplina que ministre, pois

¹⁹⁷ A posição de entremeio revela que, ao menos parcialmente, os alunos-participantes estão tentando tomar a palavra em LE (SERRANI-INFANTE, 2002).

não é somente uma responsabilidade de disciplinas específicas como Variedades e Culturas. Trata-se de algo necessário para que o sujeito-aprendiz possa perceber que a aprendizagem de uma LE não ocorre da mesma forma que se aprende a nadar, a dirigir um carro ou a patinar, ou seja, de forma totalmente consciente e externa ao sujeito. Nesse sentido, a língua não é só um veículo de comunicação, mas algo que está totalmente investido pela subjetividade, ou seja, é um espaço no qual o sujeito se constitui (SERRANI-INFANTE, 2002; PAYER, 2007). Por isso, como ignorar essas complexas e delicadas questões no contexto formativo para o exercício da docência em línguas estrangeiras? Tratemos, a partir de agora, de retomar as perguntas de pesquisa que nos serviram de base para as reflexões que efetuamos ao longo deste trabalho.

1. Que fatores justificam a produção interlinguística dos futuros professores de espanhol ao final da graduação em Letras? Como os processos identificatórios/ contra-identificatórios e identitários intervêm nesse caso?

O nível interlinguístico dos recém-licenciados não deixa de soar como um alarme tanto para a própria instituição formadora quanto para as demais instituições educativas de nosso país. E podemos nos indagar na busca por explicações para essa situação: Por que nossos alunos-participantes, depois de 4 anos de estudo do espanhol, ainda mantêm níveis de interlíngua instáveis? As respostas para essa pergunta não são objetivas, diretas e muito menos fáceis de serem dadas, pois acreditamos que o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro é algo individual, multifacetado e marcado por avanços e retrocessos.

Assim, compreendemos que a produção interlinguística dos futuros docentes, revelando o espaço do entremeio, é um indicativo de que esses sujeitos estão em processo gradativo e sistemático de aprendizagem da LE, mas ainda não houve um assujeitamento (CELADA, 2008b) ao funcionamento linguístico-discursivo do espanhol. Retomando a metáfora do pêndulo identitário, consideramos que seu movimento oscilatório, para nossos alunos-participantes, pendeu em direção ao que “sabem”, ou seja, à unidade (ilusória) da língua e do sujeito (em direção à mesmidade da LM e da LN). Dessa maneira, acreditamos que a justificativa para o pêndulo não ter pendido favoravelmente rumo à outridade (a LE) deve-se à questão de que nossos futuros professores se relacionam com o espanhol em sua condição de idioma estrangeiro, por meio da razão, como considera Revuz (2002). Isso quer dizer que acaba predominando uma relação metalinguística, esporádica e limitada com essa língua-alvo. Em contrapartida, há um contato constante e duradouro, que engloba todas as esferas da vida, com o português brasileiro.

Nessa perspectiva, expressar-se no entremeio é uma forma de mostrar que houve recuos identitários porque o sujeito-aprendiz ainda se sente preso à LM (e também à LN), como vimos no título desta tese: “Me siento, colgado, aún, en la barriga de la LM”, um jeito de não abrir mão da condição primeira de sujeito, uma forma de justificar o medo de exercer plenamente a liberdade, ou seja, falar a LE com sucesso (REVUZ, 2002). Coracini (2003, p. 15-16) expressa bem as vicissitudes que o processo de contato-confronto entre línguas acarreta para o sujeito por mobilizar questões identitárias:

[somos] sujeitos em travessia entre a nossa língua que chamamos de materna e a língua do outro que chamamos de estrangeira; esta nos questiona o tempo todo, interroga-nos naquilo que temos (ainda que ilusoriamente) de mais seguro: nossa própria identidade, que se vê, no outro e pelo outro, abalada, posta em xeque, desestabilizada.

Não podemos, contudo, deixar de mencionar que, no percurso discente, foi-se evidenciando a questão de que nossos sujeitos-aprendizes passam por ressignificações identitárias importantes. Assim, reconhecem sua condição de falante brasileiro de espanhol, mas acreditam que podem desenvolver outras identidades na LE, como pontua a estudante Dedeka, uma forma de se fazer sujeito nessa/ dessa língua:

[96] **[Dedeka, aluna]:** [...] nosotros tenemos varias identidades, no sólo una y creo que la LM va a somar en esta formación identitaria nuestra porque yo como hablante de portugués soy una persona, pero cuando adquiero otra lengua, no voy a cambiar lo que soy, esa identidad voy a añadir: ahora yo soy una hablante de portugués y de español, pero no dejé atrás el portugués.

A questão de que novas identidades podem ser desenvolvidas na LE indica que há, entre as identidades, um forte processo de imbricamento, uma evidência de que, na contemporaneidade, as identidades estão em permanente estado de fluxo.

2. Quais são as principais crenças envolvidas no processo de formação universitária do futuro professor de espanhol como língua estrangeira na instituição pesquisada?

Em nosso estudo, foram detectadas falsas crenças que já imaginávamos superadas por nossos futuros professores de E/LE. A primeira delas indica a concepção de língua como sendo da ordem do “domínio” da gramática normativa e do vocabulário. Essa visão tradicional de como se aprende uma língua é fruto do contato dos sujeitos-aprendizes com o português como língua nacional na escola, bem como com a experiência de aprendizagem da primeira LE, o inglês. Quanto ao português como LN, há o fato de que ainda é, muitas vezes,

trabalhado na perspectiva de mostrar as normas gramaticais advindas do português que se usa em Portugal (BAGNO, 2000). Trata-se de uma violência simbólica contra as formas, principalmente as orais, do português brasileiro como LM. Como vimos no capítulo três desta tese, uma possibilidade de mudar esse cenário no estudo do espanhol é a ênfase na perspectiva do trabalho com o foco na forma. Nesse sentido, a sugestão de Villalba (2009) é que, nessa empreitada, sejam usados gêneros do discurso que, por conterem várias possibilidades discursivas em funcionamento, podem ajudar a mostrar que a forma evoca efeitos de sentido.

A segunda crença que detectamos nos remete à concepção idealizada do falante nativo cuja produção linguística seria sempre “perfeita”. Nossos futuros docentes de E/LE almejam *hablar muy bien* esse idioma, mas muitos procuram a proficiência espelhando-se na figura mítica do falante nativo e não buscando modos de se assujeitar ao espanhol. A terceira crença está atrelada à segunda e refere-se à visão de alguns estudantes de que se aprende completamente a língua estando em processo de imersão cultural, isto é, estando no país que fala a língua-alvo. Com relação ao universo hispânico, no qual a língua é falada em mais de vinte países, cabe a pergunta: a qual país nosso aluno irá para realmente “dominar” a língua?

Se nos ativermos à quarta crença, a de que há um espanhol da Espanha e um espanhol da América, talvez a resposta seja a Espanha, por tudo que esse país evoca com relação à ideia de originalidade, de pureza e de prestígio da língua. A quinta crença tem relação com essa anterior, pois a variedade castelhana peninsular é considerada como uma modalidade mais geral do espanhol e por isso mais compreensível em todo o universo hispânico. Cabe-nos, como formadores de professores de E/LE, intensificar a discussão sobre a relação língua e variação na universidade para ressaltar a legitimidade de todas as variedades linguísticas do espanhol, especialmente no contexto de sua implantação como oferta obrigatória no ensino médio, local onde nossos futuros professores irão atuar.

Nesse cenário, a discussão das crenças presentes no processo de aprendizagem da língua-alvo, na graduação em Letras, visa não somente eliminar preconceitos, derrubar estereótipos e evitar intolerâncias linguísticas, mas, principalmente, compreender que essas projeções, da ordem do imaginário, podem passar a constituir: “a posição simbólica dos aprendizes [dando] corpo aos gestos produzidos por estes no plano do simbólico” (CELADA, 2010b, p. 48). Esse é o caso de alguns participantes que parecem querer negar sua condição de falantes brasileiros de espanhol, acreditando que podem assumir, totalmente, uma variedade X ou Y desse idioma. Tratamos, a seguir, de apresentar algumas contribuições deste estudo para o campo aplicado na perspectiva da formação docente.

Possíveis contribuições desta pesquisa-ação para a área de formação de professores de línguas (perspectivas docente e discente)

A partir do momento que nossos dados foram gerados essencialmente a partir das opiniões de discentes e docentes, ou seja, com as demandas desses sujeitos, acreditamos que possam ocorrer algumas mudanças no curso, considerando que outras aconteceram no processo mesmo de realização deste estudo. A primeira delas é a que se opera na própria professora-pesquisadora que procurará, como formadora de outros professores, novos direcionamentos para a sua prática pedagógica. Isso significa que ao trabalhar com as disciplinas de língua espanhola, se deterá na busca por materiais e textos que mostrem os deslocamentos que o aluno deve realizar para “entrar” no funcionamento linguístico e discursivo do idioma estrangeiro, isto é, para nele se fazer sujeito. Outros desdobramentos desta pesquisa foram mencionados ao longo deste texto e entre eles sintetizamos algumas mudanças que se efetivaram no curso, tais como: 1) a adaptação do conteúdo programático da disciplina de Prática Oral de Espanhol 2 para incorporar a discussão sobre a heterogeneidade do espanhol (variação diatópica, diastrática e diafásica); 2) a criação da disciplina de Variedades fonético-fonológica hispano-americanas; 3) a realização dos *Seminarios de Culturas Hispánicas* e 4) a realização das sessões reflexivas que marcaram o encerramento do curso para as três turmas que participaram desta investigação (duas turmas como grupos de controle e a turma que participou integralmente da pesquisa), bem como o repasse das discussões à área de espanhol.

Outras ações implementadas na graduação em Letras/ Espanhol, e que não mencionamos em nossos capítulos temáticos, serão expostas a partir de agora. Assim, informamos que foi criado um grupo de estudo envolvendo os colegas docentes para aprofundar a questão da variação linguística do espanhol nos níveis: diatópico, diastrático e diafásico. Também está sendo revista a utilização do livro didático *Avance* (MORENO et al. 2002, 2003), usado na época da pesquisa, e que contempla, de forma predominante, a variedade castelhana peninsular do espanhol. Finalmente, o trabalho de monitoria, realizado no antepenúltimo e penúltimo ano da pesquisa, priorizou a realização de encontros com os graduandos de diversos níveis para discutir questões ligadas à heterogeneidade do espanhol e para isso foram utilizados textos, vídeos, histórias em quadrinhos e letras de música. Entre os temas contemplados destacamos o uso do *voseo* (o pronome de segunda pessoa, informal, substitutivo de *tú*) nas variedades americanas do espanhol, amostras de uso coloquial do espanhol e a cultura cigana.

Acreditamos que um diferencial deste trabalho pode estar na busca por tratar nossa problemática de pesquisa, a produção interlinguística dos futuros professores de E/LE, pelo viés das questões ligadas a identidade(s) e crenças. Considerando que as identidades são mobilizadas por processos identificatórios, e vice-versa, é preciso observar como os sujeitos-aprendizes se relacionam com as línguas com as quais tiveram ou mantêm contato: a materna, a nacional (o português no contexto escolar) e as estrangeiras (em nosso caso o inglês e o espanhol). Nessa perspectiva, Payer e Celada (no prelo) explicam a importância de discutirmos o papel dessas línguas no contexto acadêmico: “nos parece que a relação (re)posta em jogo nos processos de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira é a relação sujeito/linguagem, habitada babelicamente por todas as línguas com as quais esse sujeito travou justamente relação”. Nesse sentido, procuramos nos afastar de um tratamento meramente intencional do sujeito, considerado como totalmente responsável por adequar a língua aos contextos de uso, em uma visão pragmática. E voltamos nossa atenção para a caminhada que um sujeito em LE tem de fazer para construir-se como tal nesse novo simbólico, um processo marcado por avanços e recuos, identificações e contra-identificações (resistências).

Assim, tentamos trazer para o campo aplicado as discussões, referentes ao estatuto das identidades na sociedade contemporânea, efetuadas pelos estudos culturais e as reflexões de autores na perspectiva da AD (francesa e brasileira) para mostrar que a linguagem não é transparente, que o sujeito não é fonte única de seu dizer. Nesse cenário, evidencia-se, no contato-confronto entre nossas línguas próximas, a questão do entremeio, o espaço que mostra que a maioria de nossos futuros professores se projeta na língua espanhola a partir do funcionamento linguístico e discursivo do português brasileiro. Passamos, em seguida, a pontuar algumas sugestões para futuras pesquisas na área de Linguística Aplicada.

Algumas sugestões para futuros trabalhos na área de formação de professores brasileiros de língua espanhola

Em face do exposto, queremos pontuar algumas sugestões para futuras pesquisas, que a nossa não contemplou:

- Destacar as marcas da presença do português brasileiro como língua materna (aspectos relativos à oralidade) e como língua nacional (aspectos relativos à escrita) na produção linguística discente em espanhol.

- Observar como os dados evidenciam as discursividades ligadas à enunciação de abrupção (mais frequentes em espanhol) e de transição (mais frequentes em português brasileiro).
- Discutir até que ponto a formação dos próprios professores que atuam na graduação em Letras/ Espanhol, afeta a formação dos alunos que ingressam nesse curso.

Como conclusão de nossas reflexões, queremos dizer que resta-nos, como nos convida Mesquita (2005), seguir em nosso eterno processo de “Com-Viver”: conviver com as pessoas, conviver com as diferenças, conviver com as línguas... Enfim, conviver com a própria vida e com sua complexidade, descobrindo possibilidades para o entendimento de por que falamos um idioma estrangeiro. Nesse sentido, é preciso superar uma visão prática da linguagem no sentido de *comunicar algo a* outros sujeitos, como postula Coseriu (1977, grifos nossos), pois é algo que pode falhar. E buscar, como propõe o estudioso, maneiras para tratar a linguagem em sua dimensão de alteridade, ou seja, por meio de uma verdadeira *comunicação com* outro(s) sujeito(s), algo inerente a todo ato linguístico.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, T. Sociolinguística (Parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ÁLVARES, M. R. *Do Brasil à Espanha: uma viagem intercultural através da propaganda*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANDIÓN HERRERO, M. A. A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre *estándar, norma y variedad*, 2008, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG10.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura*. Da história no discurso. Campinas-SP: UNICAMP, 1997. p. 257- 281.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução por Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, M. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. O que é, como se faz. 43 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BANISTER, E. M. Evolving reflexivity: Negotiating meaning of women's midlife experience. *Qualitative Inquiry*, 5, p. 3-23, 1999.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 7-15, 2002.

BARCELOS, A. M. F. What's wrong with a brazilian accent? In: *Horizonte de Linguística Aplicada*: Revista do programa de mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade Nacional de Brasília. Ano 2, n. 1, jul., 2003. Brasília: UnB, p. 7-21, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*. v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, I. *Manual de Español*. 71 ed. São Paulo: Nobel, 1984.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução por Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. Tradução por Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancín e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei nº 9.394 de 1996. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1 e 2*, de 18 e 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2007.

BRASIL. Lei Nº 11.161. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 1 ago. 2008.

BRAVO GARCÍA, E. *El español internacional*. Madrid: Arco/ Libros, 2008.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1994.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. SCHEYERL (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004. p. 75-104.

BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. In: *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: sept. 2000, p. 239-246. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. BH: Autêntica, 1999.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística (Parte II). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

CAMARGOS, M. L. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CELADA, M. T. Actualidad y memoria del español en Brasil. In: *Revista Eletrônica Hispanista*, v. 1, n. 2, jul./ agos./ sept., 2000. Disponível em: <www.hispanista.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2009.

_____. M. T. *Uma língua singularmente estrangeira*. O espanhol para o brasileiro. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado no *site* do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, p. 1-10, 2005. Disponível em: <<http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/celadayrodrigues.2005.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2010.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 71-96.

CELADA, M. T. Versiones de Babel – memoria de la otra lengua en la propia. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. (Org.). Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño. *SIGNOS ELE*, diciembre 2008a, URL. Disponível em: <<http://salvador.edu.ar/signosele>>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: *Letras Santa Maria*, v. 18, n. 2, jul./dez., 2008b, p. 145-168.

_____. *Entremeio* espanhol/português – errar, desejo, devenir. In: *Caracol*, n. 1, 2010a, p. 110-150. Disponível em: <www.ffch.usp.br/dlm/revicaracol>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. Memoria discursiva e imágenes de lenguas sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: CELADA, M. T, et al. (Org.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010b. p. 39-66.

_____. Una metáfora de cómo puede fundarse el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera. A ser publicado na *Revista Letr@ Viv@*, monográfico, Formação de professores de espanhol (em 2010c).

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press, 1965.

CORDER, P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

COSERIU, E. Tesis sobre el tema “lenguaje y poesía”. In: *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977, p. 201-207.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é uma literatura menor? In: *Kafka*. Por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 21 ed. Tomos I y II. Madrid: Espasa Calpe, 1992.

ECO, U. Parâmetros da cultura. In: CASTRO, G.; DRAVET, F. (Org.). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004. p. 25-38.

ERNST, A.; LEFFA, V. Apresentação. In: CAVALHEIRO, A. P.; IRALA, V. B. *O Imaginário da Língua Espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 9-12.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. In: *Letras & Letras*. Uberlândia 20 (1), p. 165-183, jan./jun. 2004.

FERNÁNDEZ DÍAZ, R. *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Cuadernos de prácticas de español/ LE. Nivel: Inicial-Intermedio. Madrid: Editorial Arco/ Libros, 1999.

FINGER, I.; ORTIZ PREUSS, E. O. Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 78-85, jul./set. 2009.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El Español de América*. Madrid: Colecciones MAPFRE, 1992.

GABRIEL, C. T. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. M. *Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 39-72.

GAIAS, I. La enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural. In: VIEIRA, V. R. A. et al. Congresso Brasileiro de Hispanistas/ Hispanismo 2004: Língua Espanhola. 3º Congresso Brasileiro de Hispanistas. Florianópolis: UFSC, Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras: ABH, 2006. p. 70-74.

GARFINKEL, H. Remarks on ethnomethodology. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1971, p. 301-23.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GOHN, C. A. A tarefa de desestrangeirizar a língua inglesa e o processo de chegar a ter sua própria voz em uma segunda língua. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: A linguagem como prática social*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 1-8.

GONTARD, M. O desejo do outro: Por uma semiótica do olhar exótico. In: FORGET, D.; OLIVEIRA, H. L. L. de (Org.). *Imagens do outro: leituras divergentes da alteridade*. Feira de Santana: Univ. Est. de Feira de Santana, ABECAN, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. – *Cadê o pronome? – O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado em Língua Espanhola) – Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos y aprendices de E/LE. In: *RILCE*. Revista de Filología Hispánica, 14.2. Pamplona: Universidad de Navarra, p. 243-263, 1998.

_____. La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños. In: *Revista Electrônica Hispanista*, v. 1, n. 2, jul./ agos /sept., 2000. Disponível em: <www.hispanista.com.br> Acesso em: 14 fev. 2009.

_____. La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Org.). *Hispanismo 2000*. v. 1, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001. p. 239-255.

GONZÁLEZ, N. M.; CELADA, M. El contrapunto de dos lenguas: Los argentinos somos así. Brasileiro é assim mesmo. In: *Espasa: Investigación Lingüística*, p. 1-18, s/f.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-113.

GRETEL FERNÁNDEZ, I. M. E. Las variantes del español en la nueva década: ¿Todavía un problema para el profesor? In: Actas del IX Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la Lengua y Lenguaje Específicos. Brasília: Embajada

de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002. p. 7-18.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Discursos sobre e na sala de aula. Campinas-SP: Unicamp/ Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária, 2003. p. 223-235.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. In: *Revista UFG*, ano X, n. 5, dez., 2008, p. 163-176.

GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 2 ed. Madrid: SGEL, 2005. p. 835-851.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2 ed., 2005.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Sintaxis y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. In: PEYDRÓ, S. M.; BLANCO, P. G. (Org.). *Tendencias Actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del 5º Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 1996. p. 5-32.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Observaciones sobre el español de América*. Buenos Aires: Academia Argentina de Las Letras, 1976.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HYMES. D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução por Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

IGLESIAS CASAL, I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: *Boletín de ASELE*, n. 21, mayo, Granada, p. 13-23, 1999.

INDURSKY, F. FERREIRA, M. C. L. Apresentação: os múltiplos territórios da Análise do Discurso. In: _____. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, jul./dez., 2004.

IRALA, V. B. La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. In: CAVALHEIRO, A. P.; IRALA, V. B. *O imaginário da língua espanhola*. Da sala de aula ao ciberespaço. Pelotas: EDUCAT (Universidade Católica de Pelotas), 2007. p. 101-211.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução por José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KANY, C. E. *Sintaxis hispanoamericana*. Tradução por Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos, 1969.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Tradução por José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

LAGARES, X. C. *A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil*. Niterói: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, 2010. p. 1-27, mimeo.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 21 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LEFFA, V. M. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan/jun. 1991.

LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LIPSKI, J. M. *El Español de América*. Madrid: Cátedra, 1996.

LOPE BLANCH, J. M. L. *La norma lingüística hispánica*, 2001. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>>. Acesso em: 02 mai. 2010.

LÓPEZ GARCÍA, M. Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿La lengua materna es la lengua de la “Madre Patria”? In: *Revista de Lingüística Aplicada y Lenguas Aplicadas*, vol. 5, 2010, p. 89-108.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. Formas de trabajo en el aula: individualización y socialización. In: *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Estrategias y recursos básicos. Aula XXI. Madrid: Santillana, 1996. p. 303-325.

LUNA, F. Olá vizinhos! *Revista Veja*, 9 de set. São Paulo: Abril, p.106-107, 1998.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Tradução por Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza, Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos. Ed. S.A., 1987.

MACHADO, C. A. *A tensão na transição de licenciado(a) ao(à) professor(a) de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MCKAY, S. L.; HORNBERG, N. H. *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

MCLAUGHLIN, B. *Theory of Second-Language Learning*. New York: Edward Arnold, 1987.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 146-153.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 127-164.

MESQUITA, D. N. C. *Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

MESQUITA, D. N. C.; MELLO, H. A. B. Sociedade Global, *Englishes e Bilinguismo Glocal*. In: *Polifonia*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso – Ano 9, vol. 13. Cuiabá: Ed. Universitária, p. 45-58, 2007.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. 2 reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 69-88.

MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español. Nivel Básico-Intermedio*, Madrid: SGEL, 2002.

_____. *Avance: Curso de Español. Nivel Elemental*. Madrid: SGEL, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, F. M. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2000.

_____. Aportaciones de la sociolingüística. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 2 ed. Madrid: SGEL, 2005a. p. 85-104.

_____. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. – Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), 2 ed. Madrid: SGEL, 2005b. p. 737-752.

MURGA, M. H. F. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Mestrado, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2007.

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

NASCIMENTO, D. N. C. M. Inglês: língua franca na sociedade global. In: *Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 21, nº. 1/2, jan./dez., p. 159-184, 1997.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p.118-139.

OLIVEIRA, G. M. A língua entre os dentes. Entrevista ao *Caderno Temático – Jornal da Unicamp*. Ano XV, n. 165, 2001, p. 4-5. Disponível em: <www.ipol.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2007.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas como Patrimônio Imaterial. Patrimônio. In: *Revista Eletrônica do IPHAN*. Ministério da Cultura, 2005. Disponível em: <www.ipol.org.br>, 2001. Acesso em: 18 jul. 2007.

OLIVÈRAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*: Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. I, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para discussão no campo aplicado. 2 reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 203-212.

_____. E. P. A língua brasileira. In: *Ciência e Cultura*, vol. 57, n. 2, São Paulo: apr./june, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 jun. 2010.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? In: *Hispanista* (Revista electrónica de los hispanistas de Brasil), vol. IX, n. 35, octubre, noviembre, diciembre, 2008. Disponível em: <www.hispanista.com.br>. Acesso em: 14 out. 2010.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua: ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 113-123.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação Sujeito/Língua(s) – materna, nacional e estrangeira. Texto no prelo (a ser publicado em SILVEIRA, E. da. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU).

PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Tradução por Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução por Eni Pulcinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÉREZ SERRANO, G. P. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla, S.A, 1994.

_____. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A, 1998.

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999. Disponível em: <<http://eclipsemental2.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

RAJAGOPALAN, K O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. 2 reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 21-45.

REVUZ, C. A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. 2 reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

RICHARDSON, L. *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

RIVILLA, R. G. Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación In: SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 2 ed. Madrid: SGEL, 2005. p. 619-641.

RODRIGUES, F. S. C. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. In: VIEIRA, V. R. A. et al. *Congresso Brasileiro de Hispanistas/ Hispanismo 2004: Língua Espanhola*. 3º Congresso Brasileiro de Hispanistas. Florianópolis: UFSC, Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras: ABH, p. 177-189, 2006.

RODRÍGUEZ, M. F. C. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco/Libros, 2005.

SANTIESTEBAN, A. *El habla popular cubana de hoy*. La Habana: editorial de Ciencias Sociales, 1985.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/ aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

SANTOS, H. S. O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005b, p. 37-52.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 36, jul./dez., p. 11-22, 2000.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *IRAL* 3:209-31, 1972. Traduzido em Licerias.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Tradução por José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 254-299.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua: currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 143-167.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 13, n. 1, São Paulo, feb., p. 63-81, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004>. Acesso em: 31 mai. 2010.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n.1, p.31-58, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000100002>. Acesso em: 31 mai. 2010.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. 2 reimp. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 231-261.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110, 1998.

SILVA, C. A. M.; LIMA, L. M. Profesora, ¿cuándo vamos a aprender palabrotas? In: *Actas Del XIV Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Tienes la palabra: Estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE*. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2007. p. 99-110.

SILVA, D. N. A questão da identidade em perspectiva pragmática. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 13-33, 2008.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 105-124.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, L. F. A. Representações de língua, aprendizagem e identidade nacional no dizer de falantes de espanhol. In: *Língua, Literatura & Ensino*, p. 34-40, maio/2007, vol. II. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/66/56>. Acesso em: 3 fev. 2009.

TEIXEIRA, M. G. S. O papel da universidade na formação de professores de língua estrangeira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/ UFMG, 2008. p. 27-33.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

UFG, Projeto Pedagógico /FL, 2003. Disponível em: <www.lettras.ufg.br>. Acesso em: 9 ago. 2007.

VENTURA, R. P. Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 115-120.

VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Tese (Doutorado em Letras: Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2002.

VILLALBA, T. K. B. Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 99-111, ago. 2009.

VITA, C. P. Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterosemânticos: a discussão de uma sinonímia. In: *III Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2004. Disponível em: <www.ile.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claud%20Pacheco%20Vita.doc>. Acesso em: 8 fev. 2008.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, J. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZAMORA MUNNÉ, J. C.; M. GUITART, J. M. *Dialectología Hispanoamericana*. 2 ed. Salamanca: Ediciones Almar, Publicaciones del Colegio de España, 1988.

ZOPPI-FONTANA, M.; CELADA, M. T. Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. In: *Signo & Seña*, Buenos Aires, n. 20, p. 160-181, enero, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO 1 (3º semestre)

1) Por que você decidiu cursar Letras/ Espanhol? Marque mais de uma opção:

- Por ser de mais fácil aprovação no vestibular
- Por parecer-se ao português
- Por não ter conseguido vaga em inglês/ francês
- Pelas oportunidades de trabalho
- Pela possibilidade de estudar no exterior
- Para fazer turismo em países hispânicos
- Para conhecer a cultura dos povos hispânicos
- Para comunicação com hispano-falantes
- Outros

Especificar _____

2) Quais são suas principais necessidades neste curso:

- Estudar gramática
- Ler textos literários
- Aprender funções comunicativas: saudar, despedir-se, opinar, pedir, recusar...
- Aprender abordagens, métodos e técnicas para a profissão
- Adquirir uma boa fluência na língua
- Falar “igual” a um hispano-falante
- Trabalhar as quatro habilidades lingüísticas: entender, falar, ler e escrever.
- Outros

Especificar _____

3) Você acha que se fala a língua espanhola da mesma forma em todos os países hispânicos?

- Sim Não

Caso tenha marcado não, onde você passou a ter consciência desse fato?

- Em sala de aula
- Fora da sala de aula
- Outros (Especificar) _____

4) Você considera importante discutir a questão das variedades do espanhol?

- Sim Não

Em caso afirmativo, marque de que forma:

Atividades em sala de aula

- retiradas de livros e materiais didáticos
- gravações diversas feitas por nativos (entrevistas, documentários, narrações...)
- filmes
- músicas
- outros (Especificar) _____

Atividades fora da sala de aula

- eventos: seminários, colóquios, palestras, mesas redondas
- programas de TV ou rádio, reportagens de revista, jornal, entrevistas, documentários...
- encontros com nativos
- filmes, músicas
- outros (Especificar) _____

5) Que espanhol você considera que tem maior prestígio?

- Espanha Hispano-América

Justifique sua resposta:

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA (3º semestre)**DADOS PESSOAIS:**

Nome Completo: _____
Endereço: _____
Telefones: _____ E-mail: _____

DADOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS:

Profissão: _____	Local de Trabalho: _____
Telefones: _____	E-mail: _____
Você estudou espanhol antes de ingressar na Universidade? _____	Onde? _____
Durante quantos anos? _____	
Você tem experiência como professor de espanhol? _____	Há quanto tempo? _____
Onde você atua? _____	
Que recursos didáticos você utiliza? _____	

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, aluno (a) regularmente matriculado (a) no curso de Letras/ Espanhol da UFG, turno matutino, matrícula nº _____, estou ciente de que o objetivo da pesquisa de doutorado, da prof^a Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva, é analisar como a identidade linguística é construída pelos graduandos do curso de Letras/ Espanhol, ao longo de sua formação.

Também estou ciente dos procedimentos que serão utilizados na pesquisa: gravações em áudio e vídeo, entrevistas, questionários, anotações de aulas, entre outros, para fins de coleta de dados. E fui informado (a), ainda, que minhas respostas serão utilizadas anonimamente.

Afirmo, finalmente, que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obtê-la, podendo ser retirada, se for o caso.

Por ser verdade,

Goiânia, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C: ENTREVISTA PROFESSORAS-PARTICIPANTES (ao final de cada semestre)

- 1) Em sua opinião, qual o papel das variedades linguísticas diatópicas (geográficas) do espanhol (Península: castelhana, andaluza e canária; Hispano-américa: centroamericana/mexicana, caribenha, chilena, andina e *rioplatense*) em sua atuação docente? Você teve a oportunidade de fazer a sensibilização de seus alunos para a questão dessas variedades do espanhol? De que maneira?
- 2) Você acha que o livro *Avance* aborda adequadamente esse tema? Você se lembra de alguma atividade ou exercício do livro que apresentasse e contextualizasse as variedades do espanhol? Você ampliou as informações das autoras ou se limitou às informações das mesmas? A questão da identificação com uma das variedades foi discutida?
- 3) Você considera que por meio de canções, filmes, gravações de áudio etc. é possível apresentar eficazmente as variedades? Você teve a oportunidade de utilizar tais recursos com seus alunos para esse propósito? De que forma isso foi realizado?
- 4) Você já percebeu se seus alunos realizam pronúncias e seleções lexicais parecidas com as suas? Qual a influência do professor no processo de identificação dos alunos com as variedades? Qual a sua variedade e/ou modelo linguístico? Que características principais ela/ele possui?
- 5) Para você, como se forma a identidade linguística de um falante de espanhol no Brasil? Que variáveis interferem nesse processo (o professor nativo ou brasileiro, os materiais didáticos e autênticos, cursos, contatos com nativos etc.)?

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO 2 (4º semestre)

Nível: _____ Turno: _____ Data: _____

- 1) Você já demonstrou saber que a língua espanhola não se fala da mesma maneira em todos os países, pois possui muitas variedades lingüísticas. Que aspectos você considera que revelam e caracterizam melhor essas variedades?
- () pronúncia/ ritmo/ entonação
 () estruturas gramaticais
 () léxico
 () Outros (Especificar) _____
 () Não sei responder
- 2) Você seria capaz de identificar algumas características gerais da maneira de falar dos nativos hispânicos (por meio de gravações, filmes, músicas ou contato pessoal)? Teste seus conhecimentos marcando (V) ou (F):
- () O pronome “vosotros”, informal, é usado na Espanha e é pouco freqüente na América. () Não sei responder
 () A Espanha somente usa “usted” e “ustedes” para situações formais. () Não sei responder
 () O “vos” é típico de alguns países hispano-americanos e não se usa na Espanha.
 () Não sei responder
 () Na América se pronuncia “s” tanto se a palavra for com “s” ou com “z” como nas palavras “casa” e “caza”. () Não sei responder
 () Toda a Espanha pronuncia diferente o “s” e o “z” (mesmos exemplos). () Não sei responder
 () As letras “ll” e “y” têm pronúncias específicas de acordo com os países hispânicos. () Não sei responder
 () O pretérito indefinido é muito usado na América Espanhola e o pretérito perfeito é pouco freqüente nesse continente. () Não sei responder
 () As palavras “autobús” e “colectivo” se usam respectivamente na Argentina e na Espanha.
 () Não sei responder
- 3) As variedades do espanhol são ou já foram tema de discussão em sala de aula?
- () Sim, freqüentemente
 () Sim, raramente
 () Nunca
- 4) Você acha que já definiu sua maneira de falar em espanhol? Ela se aproxima de qual variedade lingüística?
- () andaluza (Sul da Espanha)
 () canária (Ilhas Canárias)
 () castelhana (Centro-norte da Espanha)
 () caribenha (Cuba, Porto Rico e Santo Domingo)
 () centro-americana (México e Países da América Central)
 () andina (Países da Cordilheira dos Andes: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia)
 () chilena (Chile)
 () *rioplatense* (Argentina, Uruguai e Paraguai)
 () Não sei responder

5) Que fatores contribuíram ou vem contribuindo para a escolha de sua variedade?

- A forma de falar de meu primeiro professor
- A influência de meu professor nativo
- A influência de meu professor brasileiro
- A influência do livro didático que estudei/ estudo
- A influência de outros materiais didáticos (filmes, gravações, músicas etc.)
- O contato com falantes nativos de espanhol
- Outros (Especificar) _____
- Não sei responder

6) Você considera que a sua escolha lingüística envolve uma admiração (identificação) com os povos que falam a língua espanhola?

- Sim Não
- Em caso afirmativo, com qual? _____

7) A que você atribui essa identificação?

- Admiração pela língua e cultura
- Solidariedade, amizade
- Desenvolvimento econômico
- Tecnologia avançada
- Questões sociais e políticas
- Questões históricas e geográficas
- Outros (Especificar) _____
- Não sei responder

8) Você acha que sua identificação com os povos citados pode mudar ao longo do curso de Letras/ Espanhol?

- Sim Não
- Em caso afirmativo, o que pode contribuir para essa mudança?
- _____
- _____
- _____
- _____

APÉNDICE E: CUESTIONARIO CUANTITATIVO FINAL (8º semestre)

Nombre: _____ Seudónimo: _____

Estimado Licenciado de Letras/ Español, desde el 2007 estoy investigando en el doctorado las variables que, a lo largo de tu formación académico-profesional como hablante-usuario y futuro profesor de español, pueden estar contribuyendo para la caracterización de tu producción lingüística escrita y oral en dicha lengua. De ahí que te pido que enumeres las variables abajo, de 1 (la más importante) a la 11 (la menos importante), según el orden de influencia que han tenido en tu proceso de formación. Caso no hayas participado de algo, es sólo dejar sin marcar, pero no dejes de hacer una secuenciación con las demás situaciones y no repitas ningún número:

- a) La presencia de mi primer profesor: _____
- b) La presencia de profesores nativos en la carrera: _____
- c) La presencia de profesores brasileños en la carrera _____
- d) La utilización del manual *Avance* (nivel elemental, intermedio y avanzado), escrito en la variedad peninsular castellana, de forma sistemática en la graduación: _____
- e) La participación en eventos que contaron con la presencia de nativos: _____
- f) Los diversos materiales didácticos y auténticos utilizados en las clases (textos diversos, canciones, películas, grabaciones, vídeos, documentales, etc.): _____
- g) Contactos personales o virtuales con nativos desde Brasil: _____
- h) Viajes a países hispánicos: _____
- i) Clases y textos de literatura: _____
- j) La asignatura: *Variedades Fonético-Fonológicas hispanoamericanas* (introducción, caracterización y discusión de las zonas geolectales del español - España: castellana, andaluza y canaria; Hispanoamérica: centroamericana, caribeña, chilena, andina y rioplatense): _____
- k) La asignatura de “Culturas de Língua Espanhola” (2009-2): _____

Muchas gracias,

La investigadora

APÉNDICE F: CARTA PARA SOLICITAR NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

(5º semestre)

Estimado Estudiante de Español 5,

Como ya es de tu conocimiento, estoy investigando sobre las variables que, a lo largo de tu formación académico-profesional, pueden estar contribuyendo para que desarrolles una identidad (geo)lingüística en lengua española. De ahí que quiero invitarte a narrar tu historia académica con la lengua, es decir, a redactar tu autobiografía relacionada al español. Para ello, necesitas reflexionar sobre los factores que pueden estar influyendo en tu manera de hablar/ escribir, o sea, en la elección que has hecho o pretendes hacer de una de las variedades de la lengua. Ten en cuenta las siguientes cuestiones:

- La presencia de profesores brasileños y nativos en la carrera.
- La utilización del manual *Avance* (nivel elemental, intermedio y avanzado), escrito en la variedad peninsular castellana, en el curso.
- La participación de los alumnos en eventos que contaron con la presencia de nativos.
- Los diversos materiales didácticos y auténticos utilizados en las clases (textos literarios, canciones, películas, grabaciones, vídeos, documentales, etc.).
- Los contactos personales o virtuales de los alumnos con nativos.
- Posibles viajes a países hispánicos.
- Clases de Literaturas de Lengua Española.
- La asignatura de *Variedades Fonético-Fonológicas hispanoamericanas* (introducción, caracterización y discusión de las zonas geolectales del español - España: castellana, andaluza y canaria; Hispanoamérica: centroamericana, caribeña, chilena, andina y rioplatense).
- Discusiones generales en las clases de forma teórica (lecturas) y práctica (análisis de películas, canciones, comprensión auditiva de textos narrados por nativos y entrevistas con nativos, etc.) sobre el tema de la variación diatópica del español, entre otros factores.

En ese escenario, la cuestión de tener voz en la lengua española, es decir, una identidad en la nueva lengua, se puede llevar a cabo teniéndose en cuenta los siguientes aspectos:

- saber proyectarse en la lengua meta reconociéndose como sujeto que en ella se constituye, o sea, posee una voz/ identidad propias;
- sentirse a gusto para comunicar lo que se piensa y desea;
- sentirse seguro para expresar todo lo que se quiere o necesita;
- no sentir ganas de desistir de hablar por no hallar las palabras adecuadas o necesarias;
- no sentir la sensación de estar confundiendo español con portugués (portuñol);
- haber elegido una variedad (geo)lingüística del idioma que lo identifique con una zona *geolectal* hispánica: española (castellana, andaluza o canaria) o hispanoamericana (caribeña, centroamericana o mexicana, chilena, andina o rioplatense) y saber justificar dicha opción.

La narración debe ser redactada en español y compondrá los datos para la elaboración de un artículo académico.

Con los saludos,

La investigadora

**APÊNDICE G: AUTO-AVALIAÇÃO Y REFLEXIÓN SOBRE IDENTIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA (5º semestre)**

1. Reflexiona, detecta y analiza qué hechos, situaciones, personas, materiales didácticos, actividades pedagógicas, etc., presentes en tu formación académico-profesional en la universidad o fuera de ella, te han posibilitado o te están permitiendo tener conciencia/conocimiento sobre las variedades (geo)lingüísticas del español. ¿Crees que ya te identificas con alguna de ellas? ¿Con cuál? ¿Qué características ella posee? ¿Qué factores han sido determinantes para esa identificación?

2. El hecho de estar conviviendo, especialmente este semestre, con profesores que hablan distintas variedades del español (castellana peninsular, centro-americana/ mexicana, “brasileña”), estar estudiando con un libro que contempla la variedad peninsular castellan, estar cursando una asignatura que discute de forma teórica y práctica el tema de la variedad (geo)lingüística del español, ¿te permiten afirmar que estás consiguiendo desarrollar una identidad lingüística o una voz propia en la lengua española? En caso positivo, ¿cómo ella se está configurando? En caso negativo, ¿qué crees que aún te falta?

APÉNDICE I: ENTREVISTA GRUPAL – ALUNOS-PARTICIPANTES (6º semestre)

- 1) ¿Qué significado tenía la lengua española para ti cuando la empezaste a cursar en la facultad y cómo la consideras y la caracterizas actualmente?

- 2) ¿Por qué crees que se debe aprender la lengua española en Brasil? ¿Por qué el país necesita de esa lengua?¹⁹⁸

- 3) El autor Rajagopalan afirmó, en su ponencia el año pasado en nuestra facultad (20/11/08), que no “se debe sacrificar la identidad de la LM para adquirir otra en LE”; ¿Qué te parece esa opinión? Justifícala teniendo en cuenta tu relación con la lengua española.

- 4) ¿Qué actividades y/ o discusiones han sido realizadas este semestre que te han ayudado a tener más conciencia y seguridad en tu forma de expresarte en español?

- 5) ¿Qué te parece la enseñanza intercultural propuesta por las autoras de las OCEM (2006)? ¿Sería la postura más adecuada a ser defendida para la enseñanza del español en Brasil? ¿Qué tipo de actividades podrían ser utilizadas?

¹⁹⁸ En la ponencia: “*Política lingüística: identidade, subjetividade e conhecimento*”, proferida por Rajagopalan en nuestra facultad, este autor afirmó que ésta es una pregunta clave a la hora de establecer una Política Lingüística para la enseñanza de LE en Brasil.

APÉNDICE J: ENTREVISTA INDIVIDUAL – ALUNOS (8º semestre)

- 1) ¿Cómo te sientes hablando y escribiendo en español? Evalúa tu producción lingüística. ¿Te sientes a gusto, cómodo, tranquilo? ¿Crees que has adquirido “una voz propia” o nuevas identidades en la LE? En caso negativo, ¿qué te faltó o que todavía te falta?

- 2) Ya discutimos, en entrevista grupal realizada en el 6º período, la afirmación del autor Rajagopalan de que no “se debe sacrificar la identidad de la LM para adquirir otra en LE”; ¿Qué te parece esa opinión? Justifícala teniendo en cuenta tu relación con la lengua española.

- 3) ¿Se puede perder completamente los rasgos de la “brasilidad” o de la identidad brasileña al hablar español? ¿Eso sería adecuado o necesario? ¿Al hablar se debe buscar la perfección como si se fuera un hablante nativo?

- 4) ¿Tu producción lingüística en español se acerca a alguna de las variedades geolectales del idioma (América: caribeña, mexicana o centroamericana, andina, chilena o rioplatense; España: castellana, andaluza y canaria)? ¿Qué influencias recibiste para eso? Ten en cuenta las variables presentes en la carta. Si fueras elegir sólo una de las variables presentadas, ¿cuál consideras que tuvo más influencia en la caracterización de tu producción lingüística en español?

APÊNDICE K: SESSÃO REFLEXIVA 1 (SR1, 7º semestre)

- 1) Tu forma de hablar español se acerca a ¿cuál de las variedades del idioma (América: caribeña, mexicana o centroamericana, andina, chilena o rioplatense; España: castellana, andaluza y canaria)? ¿Qué influencias recibiste para eso?
- 2) ¿Hay marcas o rasgos propios del portugués (sistema lingüístico) o de tu identidad de brasileño(a) que se trasponen a tu producción en español? ¿Podrías citar cuáles son más frecuentes? ¿Por qué eso ocurre?
- 3) Cuando hablas español, algo en tu producción ¿te molesta o te causa extrañeza? ¿Qué situaciones te parecen más difíciles enfrentar al usar la lengua? Ejemplifica.
- 4) Algún profesor (nativo o brasileño) ya te ha dicho que tienes que “suavizar” tu producción en español para disminuir las interferencias de la LM? ¿Crees que eso es necesario? ¿Por qué?
- 5) Cuando escuchas a un hispanablante hablando portugués con un acento extranjero, aunque lleve mucho tiempo viviendo en Brasil, ¿eso te causa malestar? ¿Por qué? ¿En contexto de inmersión es posible “perder el acento extranjero”? ¿Y en el proceso formal de aprendizaje?
- 6) ¿Se puede perder completamente los rasgos de la “brasilidad” o de la identidad brasileña al hablar español? ¿Eso sería adecuado o necesario? ¿Al hablar se debe buscar la perfección como si se fuera un hablante nativo?
- 7) ¿El hablante nativo es un ideal modélico a ser seguido? ¿Quién es esta entidad? ¿Es alguien que habla siempre correctamente?
- 8) ¿Cuál de los tres modelos de lengua propuestos por Moreno Fernández (2000, 2005) sería más adecuado para la enseñanza del español en Brasil (español de Castilla, español de una zona principal de cercanía o una modalidad general del español)?
- 9) ¿Crees que existe un español de carácter neutro (estándar) o un español dicho general, con características comunes u homogéneas? ¿Alguno de ellos sería adecuado para Brasil?
- 10) ¿Cómo definirías al buen hablante extranjero de español que aprende el idioma en Brasil?

APÊNDICE L: SESSÃO REFLEXIVA 2 (SR2, 8º semestre)

- 1) Evaluando tu proceso de formación universitaria a lo largo de esos cuatro años, ¿crees que fue adecuada? ¿Qué prodría haber sido trabajado? Presenta sugerencias de asignaturas y procedimientos teórico-metodológicos y didáctico-pedagógicos para los próximos grupos.
- 2) En la prueba de español hecha para la oposición del “Estado de Goiás”, oposición, el concurso, ¿está bien? había una cuestión que discutía el uso del voseo en los países hispanohablantes. ¿Sabrías explicar este u otros temas relacionados con la variación lingüística del español? ¿Te consideras preparado para enfrentar el mercado de trabajo? ¿Tu carrera, el curso de licenciatura, carrera como se dice, te ha posibilitado establecer una buena relación entre teoría y práctica?
- 3) En tu opinión, ¿qué relación sería necesario establecer con el español en nuestro país? Justifica tu opinión explicando los siguientes conceptos. Entonces, español para los brasileños podríamos considerarla como una:
 - () lengua franca (comunicación internacional);
 - () lengua de negocios (Mercosur);
 - () lengua de cultura;
 - () lengua como práctica social/ práctica identitaria (que ayuda a formar el ciudadano brasileño);
 - () 2ª lengua extranjera después del inglés;
 - () lengua de integración con Latinoamérica;
 - () Otros motivos. Quien encuentre otros, por favor, que nos diga.
- 4) ¿Cómo definirías al buen hablante-usuario y futuro profesor brasileño de español que adquiere/ aprende el idioma en proceso formal en el aula?
- 5) Cuando escuchas a un hispanablante hablando portugués con un acento extranjero, aunque lleve mucho tiempo viviendo en Brasil, ¿eso te causa malestar? ¿Por qué? ¿En contexto de inmersión es posible “perder el acento extranjero”? ¿Y en el proceso formal de aprendizaje?
- 6) El hablante nativo es un ideal modélico a ser seguido? O sea, ¿tenemos al nativo y principalmente, cuál de ellos, no, como modelo a ser seguido? ¿Quién es esta entidad? ¿Es alguien que habla siempre correctamente?
- 7) ¿Cuál de los tres modelos de lengua propuestos por Moreno Fernández (2000, 2005) sería más adecuado para la enseñanza del español en Brasil. Y ahí vienen los tres modelos: 1) español de Castilla (el dicho tradicional, ¿no?); 2) español de una zona principal cercana (en nuestro caso aquí, no sé, de Argentina, de Uruguay, de Chile) o 3) una modalidad general de español)? ¿Y qué entendemos por modalidad general del español?
- 8) ¿Crees que existe un español de carácter neutro (estándar) o un español dicho general con características comunes u homogéneas? ¿Alguno de ellos sería adecuado para Brasil/ Goiás.

