

(DES)COLONIALIDADE, CULTURA E PRODUÇÕES DE IDENTIDADE(S): A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

(DE)COLONIALITY, CULTURE AND PRODUCTIONS OF IDENTITY(IES): THE IDENTITY OF THE SPANISH TEACHER IN BRAZILIAN INSTITUTIONS

NAIARA DE PAIVA VIEIRA

naiarav163@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0003-0050-9803>

RESUMO: Este artigo é parte de nossa pesquisa de mestrado, para a qual analisei o discurso de seis professores de espanhol, de áreas diferentes de ensino, buscando analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Para a escrita deste artigo, me embasei nos teóricos Bauman e Hall (2005) e suas visões pós-modernas de identidade e cultura; busquei na teoria de Bhabha (1998), Fanon (1968) e Hall (2003), o conceito de pós-colonial e a noção de descolonialidade; também trouxe a teoria de Mignolo (2006, 2008) e Walsh (2006), sobre a importância da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas. Busquei contribuir com o rompimento de pensamentos sociais hegemônicos que consideram a variação espanhola europeia como a mais “digna” de ser ensinada.

PALAVRAS-CHAVE: (Des)colonialidade; Políticas Linguísticas; Identidade.

ABSTRACT: *This article is part of our master's research. For the research I analyzed the discourse of six spanish teachers from different teaching areas, seeking to analyze the impacts on the identities of spanish language teachers caused by the experience with teaching. For the writing of this article I based on the theorists Bauman and Hall (2005) and their postmodern views of identity and culture. I used the theory of Bhabha (1998), Fanon (1968) and Hall (2003) the concept of powders-colonial and the notion of decoloniality, also based the theory of Mignolo (2006, 2008) and Walsh (2006) about the importance of interculturality in the teaching-learning of languages. I searched to contribute to the break with hegemonic social thoughts that consider the Spanish European variation as the most "worthy" to be taught.*

KEYWORDS: *(De)coloniality; Linguistic Policies; Identity.*

Introdução

Neste artigo apresento parte da discussão teórica que desenvolvemos na pesquisa de mestrado concluída no ano de 2017. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: 1- dissertar como a visão performativa da linguagem ajuda na compreensão da fragmentação da identidade de professor; 2- identificar, partindo da discussão sobre (des)colonialidade,

qual a visão de língua/língua espanhola está presente no imaginário discursivo dos professores; 3- verificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola; 4- entender o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância. Exponho aqui no artigo partes das entrevistas realizadas com os professores e, posteriormente, analisadas; busquei focar em um diálogo com a teoria para um maior entendimento dos objetivos da pesquisa.

Este artigo está dividido em: cinco seções teóricas; metodologia; discussão de trechos das entrevistas realizadas; considerações finais e referências. Na primeira seção “Conceito(s) de cultura e pós-colonial na perspectiva de Stuart Hall”, importantes conceitos são trazidos, tais como o conceito de cultura, pós-colonial³⁰ e interculturalidade; um diálogo com a análise crítica do discurso é proposto, com o intuito de identificar no discurso dos professores como a(s) cultura(s) do(s) idioma(s) espanhol(is) é(são) trabalhada(s) por eles em aulas. Na segunda seção Frantz Fanon e sua importância para os estudos descoloniais”, a questão da descolonização de Fanon (1968) é abordada, para pensarmos no espanhol eurocêntrico e o porquê de sua preferência no ensino. Na terceira seção “Perspectiva intercultural de Walter Dignolo e Catherine Walsh”, analiso o conceito do termo “intercultural” para os autores, pensando-o como forma de luta contra a hegemonia e como (re)conhecimento da variedade cultural. Na quarta seção “Identidade pós-moderna” a perspectiva teórica de identidade de Hall (2005) e Baumam (2005) é exposta, em que os autores consideram as identidades como descentradas e fluidas. Por fim, na quinta seção “Ensino-aprendizagem de espanhol: por uma iniciativa descolonial”, abordo como o ensino-aprendizagem de espanhol é focado ainda de forma muito eurocêntrica nas escolas e me embaso em autoras como Reatto e Bissaco (2007), que nos questionam como seria um material mais “completo” para o ensino-aprendizagem de uma língua.

Conceito(s) de cultura e pós-colonial na perspectiva de Stuart Hall

Hall (2003) nos afirma que é importante pensarmos no pós-colonial não apenas

³⁰ Optei por utilizar na pesquisa e neste artigo o termo pós-colonial e não pós-colonialidade porque me embaso na discussão de pós-colonial feita pelo autor Stuart Hall.

como uma crítica ao pós-estruturalismo ou ao iluminismo, mas como algo que transcende a própria palavra “pós-colonial”, para que não caiamos na “utopia da diferença” (p.112). É pensando na pós-colonial como um movimento descentrado e diferenciado que podemos romper com correntes hegemônicas colonialistas. Pensar assim no outro, como nos sugere Hall (2003), como uma “exterioridade constitutiva” (p. 115), é pensarmos nos sujeitos como descentrados e (re)construídos no discurso dialógico. Hall (2003), nos propõe que Shohat (1992), por exemplo, reconhece que o “pós” é tanto o “fechamento de um certo evento histórico ou era” quanto um “ir além... para comentar um certo movimento intelectual” (p. 117). O autor ainda nos propõe que há outras explicações para o termo “pós-colonial” assim como nos aponta Hulme (1995), o “pós” no “pós-colonial”:

possui duas dimensões em tensão uma com a outra: uma dimensão temporal na qual há um relacionamento pontual no tempo, por exemplo, entre uma colônia e um estado pós-colonial; e uma dimensão crítica na qual, por exemplo, uma teoria pós-colonial passa a existir através de uma crítica de um corpo teórico (HALL, 2003, p. 118 apud HULME, 1995).

Ou seja, esse “posterior”, esse “ir além” do colonial seria, segundo Hall (2003), na visão de Shohat, um ‘entrelugar’, que “sucede o outro (o colonial), no qual prevalece a relação colonial” (p. 119). O conceito de “pós” no pós-colonial seria assim entendido, segundo Hall (2003), nos termos de Derrida, “sob rasura”. Essa discussão sobre o termo “pós-colonial” é importante para a pesquisa, na medida em que o pós-colonial representaria assim, na visão de Hall, um “problema de identidade”: “[...] representa uma resposta a uma necessidade genuína, uma necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo” (HALL, 2003, p. 123-124).

Hall (2003) também nos sugere um conceito para cultura, como se referindo às “práticas sociais”, por ser a cultura “um modo de vida global” (p. 136). O autor nos explica:

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais (HALL, 2003, p. 136).

Para Hall, “há sempre algo descentrado no meio cultural [the medium of culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação direta e imediata, com outras estruturas” (HALL, 2003, p. 211-112).

Não podemos então entender a cultura como “prática subjacente de um único povo”, não podemos nos limitar ou limitar nossos alunos a pensar em “uma única cultura” ou em uma variação de um idioma como a “pura” ou mais importante. E, ainda, segundo Stuart Hall, somente quando entendermos a prática intelectual como prática social, como prática política (p. 213), é que podemos realmente efetuar mudanças no ensino da língua espanhola.

Frantz Fanon e sua importância para os estudos descoloniais

Fanon (1968, p. 25) nos afirma que “a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens”. O que estamos buscando, segundo o autor, é a “reivindicação mínima do colonizado” (p. 26). Quando pensamos no papel político e social do professor de espanhol, por exemplo, em ensinar as tantas variações do espanhol que existem, estamos contribuindo para esse processo de descolonização e esse processo não tem como passar despercebido. Nas palavras do autor “A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (FANON, 1968, p. 26). Por isso, o próprio autor sugere ser a descolonização a criação de “homens novos” (p. 26), dotados de uma nova postura: uma nova linguagem, uma nova humanidade.

Bhabha (1998) pontua que a teoria de Fanon se dá na busca de descolonizar a outridade. Fanon (1968), defende a ideia de “verdade transgressiva” (p. 70). Ao entendermos essa “verdade transgressiva” como aquilo que foge a uma suposta norma, percebemos como sua teoria está de acordo com a pós-modernidade em que os autores pós-modernos afirmam que a identidade/o sujeito não é, mas sim está. O sujeito passa assim a não ser mais pensado como indivíduo, dono de uma identidade única, mas como um sujeito plural, miscigenado e híbrido, acompanhando o conceito de cultura.

Fanon (1968) recusa a ambição de qualquer teoria total da opressão colonial (p. 71). Qualquer tipo de poder político é criticado por Fanon e o marginalizado é valorizado. Essa visão vem da tradição do oprimido, percebemos assim o diálogo que sua teoria estabelece com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Esse oprimido tratado por

Fanon seríamos nós mesmos ao nos reconhecermos como escravos desse mundo colonial em que vivemos. Quando percebemos, por exemplo, que a todo momento somos colonizados e que isso começa desde o preconceito linguístico, entendemos o que Fanon sugere com o termo “opressão colonial”. Com os professores de espanhol isso não é diferente, ao colonizarmos o ensino-aprendizagem voltando-o para variação europeia do espanhol, o que estamos fazendo é nos escravizando ao mundo eurocêntrico.

Pensando novamente na teoria de Bhabha, “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis.” (BHABHA, 1998, p. 76) Para Fanon (1968), o sujeito colonizado está sempre desejando ocupar um lugar que não é o seu, o lugar do outro, e acaba se tornando escravo desse desejo. Ou seja, voltando nosso olhar para o ensino-aprendizagem de espanhol, podemos pensar que o espanhol europeu é o escolhido por o “berço” do espanhol ser a Espanha, “berço” político e econômico do espanhol; o que pode ser um dos motivos de os professores preferirem ensinar essa variação europeia espanhola, justamente por ser ela a de maior status social.

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

Fanon, ao sugerir que devemos pensar no lugar do outro como um lugar híbrido e não primordial, o que o autor nos está sugerindo pensar, é não em um lugar oposto ao lugar do Eu, mas em um lugar heterogêneo e plural que, portanto, desloca a(s) nossa(s) própria(s) identidade(s) por aprendermos com a diferença cultural do outro. O que nos propicia pensar em um desejo repetitivo de nos reconhecermos duplamente como, simultaneamente, descentrados nos processos solidários do grupo político e, ainda assim, nosso ser como agente de mudança conscientemente comprometido, individualizado até – o portador da crença (pág. 104). A(s) identidade(s) dos professores de espanhol deve(m)

então ser (re)construídas nesse sentido: é ao lidarmos com a diferença cultural que representa o idioma espanhol, que a descentralização identitária hegemônica espanhola se torna possível.

Perspectiva intercultural de Walter Mignolo e Catherine Walsh

Na visão dos autores Catherine Walsh e Walter Mignolo é importante considerarmos a interculturalidade como uma forma de luta contra questões sociais de poder presentes na sociedade. Em nossa didática profissional, por exemplo, quando procuramos romper com a hegemonia de um idioma ou de uma única variação desse idioma, estamos contribuindo para a interculturalidade em sala de aula; é sabido, portanto, que ao lutarmos contra questões hegemônicas quaisquer que seja, estamos contribuindo ativamente para a transformação social.

Mignolo nos apresenta:

O giro descolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida (economias outras, teorias políticas outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento do encantamento da retórica da modernidade, de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia³¹ (MIGNOLO, 2006, p. 92, tradução minha).

Percebemos como Mignolo entende a interculturalidade em uma perspectiva descolonial, ou seja, o autor nos sugere pensar na interculturalidade como forma de rompimento com as questões coloniais de hegemonia social. No que diz respeito à pesquisa, podemos entender, e fazer o uso, da interculturalidade como forma de romper com idiomas e variações idiomáticas hegemônicas, como a do espanhol europeu, por exemplo.

Os apontamentos de Walsh (2006) nos sugerem que a interculturalidade significa processo de construção de outros tipos de pensamentos, tanto conhecimentos outros, quanto práticas políticas outras e poder social outro e, até mesmo, de uma sociedade outra (p. 21). “Formas distintas de pensar e atuar com relação a/em contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política”³²

³¹El giro des-colonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economias-otras, teorias políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidade, de su imaginário imperial articulado em la retórica de la democracia.

³² Formas distintas de pensar y actuar com relación a y en contra de la modernidade/colonialidad, un paradigma que es pensado através de la praxis política.

(WALSH, 2006, p. 21, tradução minha). Assim como Fanon, a autora pensa a interculturalidade como forma de fazer surgir uma outra sociedade.

É nesse ponto que se pensar em descolonizar o poder e o saber é a abertura para se aceitar a diferença, no caso de nossos estudos, o trabalho com a interculturalidade para a conscientização da importância de se considerar a diferença. Pensando no ensino-aprendizagem de espanhol, é no trabalho intercultural com as várias culturas espanholas, que estamos contribuindo para o (re)conhecimento da enorme diferença cultural que tem o idioma espanhol. É preciso se pensar então na interculturalidade, na visão de Walsh (2006), como “metas estrategicamente políticas” (p. 23), tanto como lutas contra a hegemonia, quanto como o (re)conhecimento da variedade cultural.

Walsh cita a importância da construção de projetos interculturais, ou projetos de interculturalidade:

[...] construir projetos de interculturalidade que são intelectuais, políticos e éticos, projetos que atentam confrontar a dupla colonialidade mencionada aqui, trabalhando até uma descolonização do mesmo e, a vez e mais especificamente, até uma descolonialidade do poder, saber e ser, como também de natureza³³ (WALSH, 2006, p. 41, tradução minha).

Essa visão da autora de que a interculturalidade deve transcender as políticas identitárias dialoga com a teoria de Mignolo (2008), como Mignolo (2008), a autora defende a ideia de que mais importante do que se fazer políticas identitárias, é se fazer identidade em política. Na visão de Mignolo, “A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (MIGNOLO, 2008, p. 290). A interculturalidade seria então, segundo Walsh (2006, p. 63), “uma luta, um processo e um projeto simples em curso e contínuo por natureza”³⁴(tradução minha). E ainda mais que isso “[...] a necessidade de pensar a teoria por meio da práxis política de grupos subalternos; não tratar estas histórias, práxis e grupos como objetos de estúdio, sim de pensar com (e não sobre) eles”³⁵ (p. 63, tradução minha).

³³ construir proyectos de interculturalidad que son intelectuales, políticos y éticos, proyectos que atentan confrontar la doble colonialidad mencionada aqui, trabajando hacia una descolonización de uno mismo y, a la

vez y más específicamente, hacia una descolonialidad del poder, saber y ser, como también de naturaleza.

³⁴ una lucha, un proceso y un proyecto siempre em curso y contínuo por naturaleza.

³⁵ la necesidad a pensar teoria por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estúdio, sino de pensar con (y no sobre) ellos.

Identidade pós-moderna

Hall (2005), nos pontua uma “crise de identidade” nos tempos modernos. Segundo o autor, essa “crise identitária” refere-se a uma descentralização dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos (p. 9). No ambiente docente de ensino-aprendizagem de espanhol essa “crise identitária” é fortemente notada, já que é em ambientes como esses que a diversidade está presente; professores e alunos estão passando constantemente por uma fragmentação identitária. O ambiente escolar é perpassado por várias culturas e identidades se pensarmos em valores, costumes, etc. Na sala de aula de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, no caso de meus estudos, a língua espanhola, isso é ainda mais evidente.

Sabendo que a concepção de identidade adotada nesta pesquisa é a concepção de identidade pós-moderna, em que o sujeito é visto como não tendo uma identidade fixa ou essencial; a identidade torna-se, assim, uma “celebração móvel”, como sugerido por Hall (2005). A identidade do sujeito professor de espanhol é formada e transformada continuamente com a manutenção do contato com a diferença que nos rodeia.

No entanto, segundo Paraquett (2010), o que encontramos nas escolas ao se ensinar uma língua estrangeira, principalmente em escolas públicas, é o medo que o docente muitas vezes tem de que o ensino da cultura de uma língua estrangeira fará o aluno “sair de si para ser outro” (p 143); sabendo que isso não é possível, o que estamos fazendo é não permitindo que o aluno (re)construa suas identidades sociais, já que as identidades só são construídas e reconstruídas no convívio social com o outro. Estamos impedindo, também, a luta contra preconceitos culturais ao impedir, segundo a autora, a COMpreensão do outro (p. 147); ficamos, portanto, propensos à colonização de um idioma ou variedade de um idioma, quando preferimos ensinar o inglês, por exemplo, e não o espanhol; quando optamos a ensinar o espanhol europeu, da Espanha, e não levamos as demais variedades do espanhol para sala de aula.

Coerentemente com essas discussões, é preciso atentarmos, desse modo, que não existe uma cultura “pura”, assim como não existe uma cultura espanhola pura. Pensando nesse conceito plural de cultura e no pertencimento do indivíduo a ele, podemos pensar também que a identidade é inventada e não descoberta. Tomando os apontamentos de Bauman (2005), o indivíduo inventa sua própria identidade ao se relacionar com os

participantes não homogêneos de um grupo cultural, no contexto escolar, enfocando nas aulas de espanhol, isso se torna ainda mais explícito. O professor de espanhol ao lidar com várias identidades e ensinar uma “outra” cultura está assim inventando sua(s) própria(s) identidade(s) e contribuindo para invenção de outra(s) identidade(s) pessoal(is) e social(is) dos alunos.

Entendemos então que essa visão de identidade sugerida por Bauman dialoga com a visão de sujeito pós-moderno de Hall. Segundo Bauman (2005), a ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento, ou seja, da recriação da identidade à semelhança da ideia do indivíduo. O indivíduo cria e recria sua identidade de acordo com seus “objetivos” pessoais e sociais quando inserido em um grupo.

Quando escolhemos, portanto, a variação europeia espanhola para o ensino, estamos desconsiderando não só as variações de um idioma tão rico que é o espanhol, mas também, a(s) identidade(s) do professor de espanhol e a(s) dos alunos aprendizes do idioma. Talvez seja por isso que prevaleça o ensino hegemônico do inglês, já que as diversas culturas espanholas são muitas das vezes desconhecidas pelos professores e pelos alunos. Talvez se nos abríssemos mais para a enorme diversidade que representa o espanhol, despertaríamos nos alunos uma maior curiosidade pela aprendizagem da cultura de nossos vizinhos; cultura diferente e ao mesmo tempo tão parecida com a nossa.

Ensino-aprendizagem de espanhol: por uma iniciativa descolonial

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

espanhol de língua, literatura e cultura, contribuindo mais ainda para uma visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol.

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

Metodologia

A metodologia usada na pesquisa foi a qualitativa de estudo de caso, por estarmos preocupadas em entender os significados tecidos nos dados, buscando assim como nos sugere Minayo (1994, p. 24), “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21). Sendo assim, a preferência pela pesquisa qualitativa é devido ao fato de se tratar de uma pesquisa de campo. Para Godoy, na pesquisa qualitativa:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Os dados foram coletados no ambiente escolar por meio de entrevistas orais e

individuais semiestruturadas gravadas (e posteriormente transcritas) feitas a professores de espanhol que se motivaram a lecionar a língua espanhola. Para alcançar os objetivos da pesquisa, entrevistei seis professores de áreas diferentes de ensino de espanhol: uma professora da rede pública; um professor de cursinho particular; uma professora de aulas particulares; um professor de cursinho de extensão; uma professora universitária e uma professora de instituto federal.

Após a transcrição das entrevistas, destaquei alguns trechos para ilustrar as respostas. Neste artigo, seleciono alguns trechos das entrevistas para relacionar com a teoria, já que toda a análise das entrevistas feitas para a pesquisa, não seria possível. Os discursos dos professores foram então analisados à luz de toda teoria em que a pesquisa foi embasada; preocupando com a ética (reflexiva) perante os informantes; estando mais interessada, com a pesquisa semiestruturada, em possibilitar maior liberdade de respostas por parte dos informantes e, assim, podendo gerar outros vários questionamentos interessantes sobre a pesquisa e sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola; questionamentos que uma entrevista estruturada não possibilitaria.

Discussão dos dados

Ao elaborar as perguntas para nossa pesquisa de mestrado, pensei em conhecer mais os professores que seriam entrevistados, procurando saber também mais sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais antes de se formarem para professores de língua espanhola. Todos os professores disseram já ter dado aulas de espanhol no período da graduação e que a experiência em sala de aula foi muito importante para eles enquanto professores em formação. Sendo assim, ficou claro, com essa experiência descrita pelos professores, que sua(s) identidade(s) foram sendo (re)construídas durante toda as suas trajetórias enquanto professores formados e em formação. Uma das professoras entrevistadas, professora Cristina³⁶, contou que o ensino de outras línguas nas escolas contribui ativamente para a transformação identitária de professores e alunos, nas palavras dela:

[...] Então eu acho que quanto mais línguas nós tivermos na disposição do alunado nas escolas... maior a possibilidade da gente mergulhar na diversidade

³⁶ Todos os nomes usados na pesquisa foram fictícios.

CULTURAL e isso favorece até a gente mesmo se conhecer um pouco melhor porque ao olhar para o outro não tem como a gente não olhar pra gente também... pra gente fazer determinadas comparações... então pra mim quanto mais línguas na escola seria melhor... mas infelizmente não é isso que acontece no nosso país né...

Essa descentralização identitária, conceito discutido por Hall (2005), pela qual passaram os professores nos seus anos de formação, pode estar diretamente ligada às experiências que eles tiveram com o ensino de língua espanhola ainda no período da graduação. O que também aparece explícito na fala da professora é a questão da interculturalidade discutida por Mignolo e Walsh (2006). Como percebemos nas palavras da professora Cristina, com o ensino de diversas línguas nas escolas seria mais plausível o “descentramento” de nossa identidade; ao olharmos para a cultura e identidade do outro; tomaríamos, portanto, uma maior consciência da nossa própria cultura e identidade. Professor Pedro nos contou na entrevista como costuma desconstruir essa visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol em suas aulas, nas palavras dele:

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

Com os discursos dos professores, o que percebemos foi que ao voltarmos nosso olhar para o ensino hegemônico de espanhol, ficou claro que o espanhol eurocêntrico, a língua do colonizador, do patrão, é a escolhida para o ensino na maioria das vezes, escolha não por parte dos professores entrevistados, mas por professores que seguem o material proposto pela instituição em que trabalham, por exemplo. Essa escolha maniqueísta pelo ensino europeu de espanhol tende a homogeneizar a língua. Por sabermos que a língua, por natureza, é heterogênea, o que entendemos que se faz ao estabelecer alguma “variedade” de espanhol como padrão, é excluir culturas de outros falantes de espanhol e, portanto, excluir esses próprios falantes. Percebemos essa fala da heterogeneidade nas palavras de Fanon “O contexto colonial, já o dissemos, caracteriza-se pela dicotomia que inflige o mundo. A descolonização unifica este mundo, exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-o à base da nação, às vezes da raça” (FANON, 1968, p. 34). Quando pergunto a professora Cristina se ela acha que há essa hegemonia de uma variedade do espanhol sobre as outras, ela afirma que:

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

Os estudos pós-coloniais de Hall (2003), se mostram então fundamentais já que propõe “rupturas significativas” (p. 131), no ensino-aprendizagem de línguas, nos fazendo pensar na “exterioridade constitutiva” (p. 115), que a cultura do outro nos oferece. Essa discussão feita por Hall dialoga com a área da análise do discurso, pois podemos entender essas “rupturas” como práticas sociais de transformação social. É nessa medida que o conceito de Hall se mostra importante para a(s) identidade(s) dos professores de espanhol quando entendemos ser necessário nos atentarmos para o uso linguístico de uma determinada língua, no caso, da língua espanhola, e em como essa “nova” visão de ensino-aprendizagem de espanhol, não enfocando em uma única variação do idioma, acarreta mudanças significativas para a(s) identidade(s) dos professores de espanhol. Sobre esse ensino-aprendizagem de outras variações do espanhol a professora Beatriz nos contou que:

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

Pensando em uma das definições de Hall de que: “cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns” (HALL, 2003, p. 135), percebemos como é fundamental que o professor de espanhol se permita e permita que os alunos conheçam as diferentes culturas que uma mesma língua pode nos apresentar para que tenham uma maior consciência de sua própria cultura. No

entanto, quando escolhemos o espanhol europeu para ensinar aos alunos e, portanto, uma cultura espanhola dominante, impossibilitamos o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas e limitamos a construção identitárias dos estudantes. Percebemos então, mais uma vez, a substancialidade de reconhecimento por parte dos alunos de “outros espanhóis” e de “outras culturas espanholas” para o “inter-relacionamento das mesmas” (p. 136). A professora Beatriz nos contou na entrevista de várias metodologias que ela utiliza em suas aulas procurando uma maior abrangência do idioma espanhol. Sobre as metodologias que a professora utiliza, ela nos ressaltou o trabalho com as várias culturas espanholas, a professora nos conta:

[...] como eu trabalho com adolescentes... sempre trabalhei com adolescentes... então assim... foi algo muito diferente... a experiência quando trabalhei no CEFET³⁷ e... eles se... não... perdão... esse não foi no CEFET... foi no UNILAVRAS³⁸ ... no UNILAVRAS nós fizemos aulas de culinária né... cada um fazia um prato e explicava como fazia esse prato e fizemos a experiência né... foi muito legal... eles gostaram muito... eu também fiquei muito feliz por eles... e agora ultimamente com meus alunos particulares nós fazemos confraternizações... com diversos pratos... de diversos países... mexicanos... então... qualquer outro país aí... cada um prepara um prato... tenta preparar um prato diferente né... de um país hispânico né... e acho assim que... e todo falado em espanhol né... uma reunião fora da sala de aula... e... como se fosse uma imersão... então acho muito legal essas aulas... esse experiência marca... isso marca... é impactante né...

É fundamental percebermos que, ao atentarmos para o ensino-aprendizagem de uma língua, não estamos atentando somente para o ensino-aprendizagem da língua, estamos atentando-nos, principalmente, para gerar no aluno o (re)conhecimento do outro, da cultura e da identidade do “outro” e, a partir daí, da cultura e da identidade dele próprio. E, ao fazermos isso, ou pelo menos, tentarmos fazer isso, é importante o entendimento de nós e dos alunos que nenhum idioma e nenhuma cultura é sozinha, ou melhor que a outra. A professora Elis nos contou que aprender espanhol é:

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

É importante destacar ainda que um olhar intercultural vai além de se pensar sobre as diversidades de culturas e identidades; ao tentarmos fazer política com o conceito de

³⁷ Colégio de Lavras, MG.

³⁸ Colégio Universitário de Lavras, MG.

identidade, entendendo que a identidade é plural e fluida, estamos deslocando a ideia de poder, somente fazendo isso podemos deslocar a ideia de norma. Ao entendermos o poder que um idioma hegemônico, ou mais ainda, que uma variação desse idioma carrega, estamos contribuindo para que uma “norma linguística” seja deslocada. Os apontamentos de Mignolo (2008), de identidade em política se mostram assim fundamentais porque é ao deslocarmos conceitos fixos como o de identidade de professor de espanhol, por exemplo, que estamos contribuindo para se deslocar a ideia de norma de prestígio que idiomas como o inglês ou o espanhol eurocêntrico carregam ainda no entendimento de muitos professores e alunos.

Ao perguntar aos professores se eles pensavam haver uma relação entre língua, política e identidade, eles disseram que achavam que sim. A professora Cristina nos contou sobre isso que:

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

Outra questão importante discutida pelos professores na entrevista foi sobre os materiais didáticos de língua espanhola. Os apontamentos de Reatto e Bissaco (2007) sobre o “modelo tricotômico língua-literatura-cultura” (p. 6) para materiais didáticos foram então ressaltados. No entanto, os professores disseram que pôr a maioria dos materiais serem importado da Espanha, ou seja, o enfoque de língua, literatura e cultura são calcados na visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol, uma abordagem descentrada do ensino-aprendizagem de espanhol se torna então dificultada.

Considerações finais

Com os estudos teóricos e a escrita deste artigo, o que busquei foi estabelecer um diálogo de importantes temas, tratados por importantes autores, com as falas dos professores de espanhol; buscando, assim, contribuir para o rompimento da hegemonia

que o espanhol europeu tem sobre as outras variedades do espanhol. Ao se entender a identidade pós-moderna e a cultura como fluidas, híbridas e plurais, não há como se considerar apenas uma variedade de um idioma, no caso uma variedade do espanhol, como a mais importante para o ensino-aprendizagem em sala de aula. Considerando as afirmações de estudiosos como Bagno (2003), de que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social, entendo que ao se considerar a variedade europeia, da Espanha, como a mais digna de ser ensinada nas escolas, o que está se considerando como mais importantes são os falantes europeus, e a(s) identidade(s) desses falantes, contribuindo assim para a discriminação e preconceito social. É, justamente por isso, que conceitos de pós-colonial nas perspectivas de Frantz Fanon e Stuart Hall são importantes de serem discutidos como forma de descolonização do idioma espanhol.

Outro conceito muito importante, também discutido neste artigo, foi o conceito de interculturalidade de Walter Mignolo e Catherine Walsh; somente quando se traz para as salas de aula de ensino-aprendizagem de espanhol as diversas culturas que a língua espanhola apresenta, que o(a) professor(a) de espanhol conseguirá romper com essa visão hegemônica de ensino-aprendizagem de um idioma. Professora Beatriz, por exemplo, contou sobre alternativas interculturais que leva para suas aulas de espanhol; talvez pensarmos nessas alternativas como uma discussão inicial para um projeto intercultural, conceito de Walsh (2006), possibilite um maior desenvolvimento da consciência dos alunos da imensa “culturalidade” que o espanhol representa e o processo de descolonização se torne possível.

Referências

- ARAÚJO, C. M. A. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: *Políticas públicas e ensino do espanhol como língua estrangeira na região de Londrina: desafios para sua implementação*, pp. 240-252, 2010.
- BAGNO, M. *A norma culta – língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2003. ISBN: 85-8845-6-12-5, p. 194.
- BAUMAN, Z. (1925). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005. 110p.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998, 395p.
- BRAGA, L. A., *Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas*. Ano de Obtenção: 2013, 130 f. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 2013.
- FANON, F. Da Violência. In: Frantz Fanon. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 23-74, 1968.
- _____. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós- colonial. In:
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 10. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, 102 p.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*/ Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al, - Belo Horizonte; Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 434 p. (Humanistas)
- MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Texto publicado em Cadernos de Letras da UFF – Dossiê, Literatura, língua e identidade, nº 34, pp. 287-324, 2008.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 137-156, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).
- _____. Por que formar professores de espanhol no Brasil? In: *Hispanista* – Vol IX - nº 35 - outubro – novembro – dezembro de 2008, Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil - Fundada em abril de 2000, 11p.
- RAJAGOPALAN, K. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. Texto publicado em Lopes da Silva, F. L. e Moura, H. M. M. (Orgs.) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis, ed. Insular, pp. 93 - 102, 2000.
- REATTO, D. BISSACO, C. M. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. In: *Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007, 13 p.
- WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*/Catherine Walsh, Garcia Linera, Walter Mignolo -1ª e. – Buenos Aires, Del Signo, 2006, 128 p.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021